

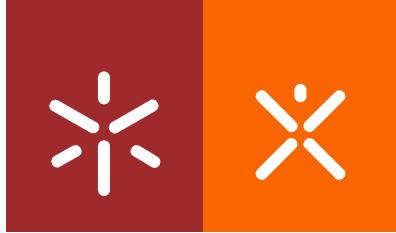


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Hortencia Macêdo da Silva

A Educação de Alunos com Deficiência no Ensino Regular: Um Estudo sobre a Diferença de Perfil dos Profissionais em Relação à Aceitação e a Resistência à Inclusão

julho de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Hortencia Macêdo da Silva

**A Educação de Alunos com Deficiência no
Ensino Regular: Um Estudo sobre a
Diferença de Perfil dos Profissionais em
Relação à Aceitação e a Resistência à
Inclusão**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação Especial
Área de Especialização em Dificuldades de
Aprendizagem Específicas

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Ana Paula Loução Martins

julho de 2014

Nome: Hortencia Macêdo da Silva

Endereço eletrônico: hortenciamacedo13@gmail.com **Telefone:** (92)9169-4019

Número do Cartão de Cidadão: 386.047-7

Título da Tese de Mestrado: A Educação de Alunos com Deficiência no Ensino Regular: Um Estudo sobre a Diferença de Perfil dos Profissionais em Relação à Aceitação e a Resistência à Inclusão.

Orientadora: Ana Paula Loução Martins, Professora Auxiliar

Ano de conclusão: 2014

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Especial – Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas, edição Manaus, Brasil

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO DE QUALQUER PARTE DESTA TESE/TRABALHO

Universidade do Minho, 30/06/2014

Assinatura: *Hortencia Macêdo da Silva*

Agradecimento

Agradeço a DEUS e à minha mãe pela vida, ao meu marido “in memorin”

A minha família pelo apoio incondicional, incentivo e compreensão, em especial aos meus pais pela sabedoria com que me conduziram na vida para que eu atingisse este nível de estudo.

À coordenadora do mestrado Prof^a Dra. Anabela Cruz, aos professores do Brasil e de Portugal, aos colegas do mestrado e à minha orientadora Dra. Ana Paula Loução Martins, pelos momentos dedicados à minha orientação, carinho, ensinamentos, compreensão pelas minhas falhas e incentivo nas horas em que tudo parecia muito difícil. Mesmo distante sempre esteve presente durante o período do curso.

Às minhas colegas de trabalho que com cumplicidade, não mediram esforço para suprir minhas ausências durante o período deste curso e assim me ajudaram a concretizar este sonho.

À Secretaria Estadual de Educação do Amazonas que me possibilitou a realização da pesquisa nas Escolas Estaduais, aos gestores escolares que me acolheram durante a coleta de dados e aos professores que aceitaram participar deste trabalho, sem os quais o estudo não se concretizaria.

A todos àqueles que de maneira direta ou indireta contribuíram para que eu tivesse as condições necessárias para a conquista deste título.

A TODOS, os meus mais sinceros agradecimentos.

Resumo

O presente estudo teve como objetivos conhecer as atitudes dos professores face à inclusão considerando as cinco dimensões estudadas e identificar variáveis que distinguem profissionais perante a inclusão de alunos com deficiência. Os dados foram recolhidos através de um questionário junto a um grupo de 245 professores que ministram diversas disciplinas do currículo escolar do Ensino médio em 15 Escolas Estaduais da Cidade de Manaus, Brasil. Os dados foram analisados através da estatística descritiva e inferencial. Assim, com base nos resultados podemos concluir que a concordância, por parte dos professores, com o benefício da inclusão vai aumentando à medida que a severidade da deficiência dos alunos diminui. Embora, um grupo significativo de professores acredite em modificações a partir da influência que a inclusão escolar pode exercer dentro do espaço das escolas, da sociedade e o quanto pode contribuir de forma favorável para mudanças nas suas práticas pedagógicas, mais de ¼ dos professores inqueridos ainda apresentam posição contrária à inclusão quando a sua função de professor é envolvida nas relações de causa e efeito do movimento inclusivo. São mais aceites os alunos com deficiências que exigem menores adaptações curriculares, que exigem menores mudanças na prática pedagógica e que embora necessitem de adequações na estrutura física, não exigem mudanças de atitudes e de concepções metodológicas na sala de aula. A concepção de educação inclusiva ainda está distante do conceito, do entendimento e da vivência dos professores, visto que, no momento em que há possibilidade de opinar pela continuidade do ensino separado, o grupo tende a opinar por esta alternativa. O estudo evidencia que a formação em educação especial é uma característica que diferencia os professores no que diz respeito a sua resistência à inclusão e que a formação continuada dos professores, entre outros aspectos, é um ponto indispensável na organização de sistemas educacionais inclusivos, visto que, são os professores que poderão de fato promover, na sala de aula, a inclusão e o acesso do aluno com deficiência ao currículo escolar, garantindo sua permanência e seu sucesso na vida acadêmica. No decorrer da análise foi evidenciada, ainda, a importância da organização de sistemas educacionais inclusivos, que possam garantir as melhores condições físicas, materiais, de equipamentos e de recursos humanos promovendo as condições necessárias para que o processo de inclusão escolar ocorra da maneira mais responsável possível.

Palavras-chave: Inclusão; Professores; Resistência/aceitação; Atitudes; Educação Básica; Alunos com deficiência.

Abstract

This study aimed to understand and analyze teacher attitudes toward inclusive education of students with disabilities and as well as their profile in relation to the acceptance or rejection of the inclusion of students with disabilities in regular classes. Data were collected through a questionnaire to a group of 245 teachers who teach various subjects of the school curriculum of the middle school, in 15 state schools in the city of Manaus. The results were analyzed using descriptive and inferential statistics. Thus, based on the results we conclude that the agreement, by teachers, with the benefit of inclusion increasing as the severity of the disability of students decreases. Although, a significant group of teachers believe changes from the influence that school enrollment may exercise within the space of schools, society and how you can contribute favorably to changes in their teaching practices, more than a quarter of teachers surveyed still present position contrary to the inclusion when their teaching role is involved in relations of cause and effect of inclusive movement. Students with disabilities who require minor curricular adaptations, requiring slightest changes in pedagogical practice and although requiring adaptations in the physical structure, do not require changes in attitudes and methodological concepts in the classroom are more accepted. The concept of inclusive education is still far from the concept of understanding and experience of teachers, since at the time there is possibility of an opinion by the separate continuity of education, the group tends to opine for this alternative. The study shows that training in special education is a characteristic that distinguishes teachers as far as regards their resistance to inclusion and continued education of teachers, among others, is an essential point in the organization of inclusive educational systems, since are teachers who can actually promote in the classroom, inclusion and students with disabilities to access the curriculum, ensuring its permanence and its success in academic life. During the analysis showed the importance of organizing inclusive educational systems that can ensure the best physical conditions, materials, equipment and human resources to promote the conditions necessary for the school inclusion occurs in the most responsible way possible.

Keywords: Inclusion; teachers; Resistance / acceptance; attitudes; Basic Education; Students with disabilities.

Índice

INTRODUÇÃO.....	8
Finalidades e Objetivos	9
Organização e Conteúdos	9
CAPÍTULO I – Educação Especial e Inclusão no Brasil.....	11
1.1.O Percurso da Educação Especial no Brasil.....	11
1.2 A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.....	13
1.3 A Educação Inclusiva no contexto da Legislação Brasileira.....	20
1.4 A normatização da Educação Inclusiva no Estado do Amazonas	24
CAPÍTULO II - Resultados de pesquisas sobre a atitude dos professores em relação a inclusão escolar.....	28
2.1 O que pensam os professores sobre a Filosofia da Educação Inclusiva.....	29
CAPÍTULO III - Metodologia.....	39
3.1 Justificativa da opção metodológica.....	39
3.2 Desenho do estudo.....	41
3.2.1 Amostra	41
3.2.2 Instrumento de recolha de dados	46
3.2.3 Procedimentos de recolha de dados.....	48
3.2.4 Procedimentos de análise de dados	49
3.2.5 Hipóteses	50
CAPÍTULO IV - Apresentação dos Resultados	52
4.1 Apresentação descritiva dos resultados	52
4.2 Apresentação inferencial dos resultados.....	56
CAPÍTULO V - Conclusões e Recomendações.....	65
5.1 Conclusões.....	72
5.2 Recomendações	76
Referências Bibliográficas	76
Anexos.....	80

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Representação da Educação Especial no sistema Educacional Brasileiro	23
Figura 2 – Caracterização dos professores da amostra quanto ao gênero	42
Figura 3 – Caracterização da amostra quanto a idade	43
Figura 4 – Caracterização da amostra por nível de formação	43
Figura 5 – Caracterização da amostra considerando a Formação em Educação Especial	44
Figura 6 – Caracterização de amostra segundo o tempo de experiência	44
Figura 7 – Caracterização da amostra quanto a relação familiar com a criança ou adulto com deficiência.....	45
Figura 8 – Caracterização da amostra quanto ao número de alunos com deficiência por turno.....	45

ÍNDICE DE TABELA

Tabela 1. 2008: – Educação Especial – alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Inclusão.....	16
Tabela 2. 2009 – Educação Especial – alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Inclusão.....	16
Tabela 3. 2010 – Educação Especial – alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Inclusão.....	17
Tabela 4. 2011 – Educação Especial – alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Inclusão.....	17
Tabela 5. 2012 – Educação Especial – alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Inclusão.....	18
Tabela 6. – Números das questões por dimensão	48
Tabela 7 – Dimensão I – Inclusão e Aceitação	52
Tabela 8 – Dimensão II – Impacto da Inclusão	53
Tabela 9 – Dimensão III – Inclusão e modalidade de Atendimento	54
Tabela 10 – Dimensão IV – Inclusão segundo o tipo de Deficiência.....	54
Tabela 11 – Dimensão V – Impacto da Inclusão na vida dos alunos com deficiência.....	55
Tabela 12 – Resultado na variável gênero para o Item 9.....	56
Tabela 13 – Resultado na variável por Item	57
Tabela 14 – Resultados na variável Formação em Educação Especial por Item	59

INTRODUÇÃO

No Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, a Educação Especial passou a ser entendida como uma modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas e níveis de ensino, desvinculando o conceito de Educação Especial do conceito de Escola Especial. Inspirada pelas discussões mundiais que avançavam em prol da educação para TODOS, em 2006 a Secretaria de Educação Especial do MEC lança “A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”. Segundo Correia (2008, p.7) o “movimento inclusivo tende a prescrever a classe regular de uma escola regular como o local ideal para as aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais”. Será aí na companhia dos seus pares sem necessidades educativas especiais que ele encontrará melhor ambiente de aprendizagem e de socialização, capaz de, se todas as variáveis se conjugarem vir a maximizar o seu potencial.

Sob esta concepção de educação inclusiva, os sistemas de ensino do Brasil buscam uma organização em seus vários aspectos, de maneira a garantir as condições necessárias para o bom desempenho acadêmico de todos os alunos. No sistema de ensino do Estado do Amazonas o contexto escolar vivencia na inclusão, experiências de muitas dificuldades por falta das condições necessárias para realizar um atendimento específico e diferenciado adequado às características de cada aluno. Segundo Campbell (2009, p. 146) é de suma importância que a escola ofereça todos os recursos necessários para a efetiva inclusão do aluno, assim como é preciso também providenciar apoio pedagógico especial com o propósito de atender as necessidades especiais dos alunos.

Nesta concepção, reconhecemos a equipe escolar como a grande propulsora da inclusão, destacando o fundamental papel dos professores neste processo que se efetiva de fato na sala de aula, onde as relações podem ser fortalecidas através do acolhimento, possibilitando a permanência e promovendo o sucesso dos alunos em sua vida acadêmica. A Educação Especial no Brasil tem como objetivo promover o atendimento escolar dos alunos com deficiências, transtornos Globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo sua inclusão na rede regular de ensino e garantindo em turno inverso ao da escola o Atendimento Educacional Especializado – AEE como complementação curricular específica.

No contexto da educação inclusiva um grande desafio se põe frente à comunidade escolar, no entanto, como cita Perolin (2010, p.29), “sobretudo é essencial que a escola amadureça para ajustar-se às necessidades de seus alunos. Que não simplifique a situação pensando que só mudando de endereço as coisas se resolvem”.

As dificuldades são muitas, porém os alunos com deficiência são hoje uma realidade nos sistemas de ensino, principalmente no ensino médio, visto que, todos àqueles que atingem este nível da Educação Básica são inclusos no ensino regular e buscam a determinação pessoal suficiente para concluir seus estudos, uma vez que a prática da inclusão escolar, que requer mudanças e adaptações na escola como um todo, só é realidade em poucos espaços escolares.

Finalidades e Objetivos

O presente trabalho busca, através da pesquisa, levantar pontos que influenciam a prática de uma educação capaz de atender os princípios da educação inclusiva, conforme recomenda a legislação brasileira. Tem como finalidade conhecer e analisar as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência em turmas comuns em escolas da Educação Básica do Ensino Médio. Tem como objetivos:

- Conhecer as atitudes dos professores face à inclusão considerando as cinco dimensões estudadas;
- Identificar variáveis que distinguem profissionais perante a inclusão de alunos com deficiência.

Organização e conteúdos

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. No capítulo I serão apresentados alguns períodos da Educação Especial no Brasil destacando momentos distintos onde se percebe as diferentes concepções, enfoques e avanços vividos desde a criação, no século passado, das primeiras instituições especializadas para o atendimento às pessoas com deficiência até os dias atuais com o advento da educação inclusiva. A legislação que regulamenta a oferta da educação especial, no Brasil e no Amazonas, será abordada de maneira geral evidenciando o novo olhar e os novos paradigmas que esta modalidade de ensino assume a partir do momento que sua função deixa de ser substitutiva para ser paralela e transversal em todas as etapas e modalidades da educação básica e superior.

O crescimento nas matrículas de pessoas com deficiência em turmas regulares do ensino fundamental e médio, a partir de 2008, é referenciado neste capítulo e mostra o avanço conquistado no desafio de enfrentar e vencer as barreiras mais diversas em busca de garantir a educação para todos no mesmo espaço escolar.

No capítulo II apresentaremos os resultados de pesquisas, realizadas em contexto geográficos diferentes, que analisaram atitudes de professores frente à inclusão. A primeira pesquisa foi realizada em Portugal, a segunda foi realizada no Brasil e a terceira e última foi realizada em um Município do interior do Amazonas. As três pesquisas tiveram como tema a opinião dos professores em relação à educação inclusiva e embora tenham ocorrido em espaços geográficos muito diferentes e distantes consideramos que se assemelham no que diz respeito aos resultados.

No capítulo III serão abordadas as diretrizes metodológicas utilizadas para a realização da pesquisa proposta neste estudo. Desta forma serão descritos os caminhos percorridos, o instrumento aplicado para a coleta de dados, os recursos empregados para a análise das informações e todos os procedimentos e atividades utilizadas para a obtenção dos dados necessários para o estudo objeto da pesquisa.

No capítulo IV apresenta-se e analisa-se os dados do estudo, recolhidos na pesquisa de campo consonante com os objetivos definidos. Nesta apresentação considerando-se os dados descritivos – média's desvio padrão, máximos e mínimos e os dados inferenciais. No que respeita estes dados inferenciais, destacando-se apenas os resultados onde existem diferenças estatisticamente significativas para um $p < 0,05$, considerando as variáveis independentes gênero, idade, formação em educação especial, curso em educação especial, experiência de ensino, relação familiar com pessoa que apresenta deficiência, número de alunos com deficiência atendidos na turma, tipo de deficiência e total de alunos por turma.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NO BRASIL

Neste capítulo serão apresentados alguns períodos da Educação Especial no Brasil destacando momentos distintos onde se percebe as diferentes concepções, enfoques e avanços vividos desde a criação, no século passado, das primeiras instituições especializadas para o atendimento às pessoas com deficiência até os dias atuais com o advento da educação inclusiva. A legislação que regulamenta a oferta da educação especial, no Brasil e no Amazonas, será abordada de maneira geral evidenciando o novo olhar e os novos paradigmas que esta modalidade de ensino assume a partir do momento que sua função deixa de ser substitutiva para ser paralela e transversal em todas as etapas e modalidades da educação básica e superior.

O crescimento nas matrículas de pessoas com deficiência em turmas regulares do ensino fundamental e médio, a partir de 2008, é referenciado neste capítulo e mostra o avanço conquistado no desafio de enfrentar e vencer as barreiras mais diversas em busca de garantir a educação para todos no mesmo espaço escolar.

1.1 O Percorso da Educação Especial no Brasil

A história nos mostra que a educação de pessoas com deficiência, percorreu imenso caminho, vencendo fases distintas entre o abandono e o reconhecimento das potencialidades desses sujeitos e de seu direito de cidadania plena, evidenciando-se neste direito o valor da vida em sociedade e o direito à educação.

O atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início, na década de 1950 do século XIX. Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência neste sentido foi concretizada por D. Pedro II. Naquela data, através do Decreto Imperial nº 1.428, D. Pedro II, fundou na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Mais tarde, em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto nº 1.320, a escola passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao seu ilustre e atuante ex-professor de matemática e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Foi ainda D. Pedro que, pela Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, portanto, três anos após a criação do Instituto, fundou, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Em 1957, ou seja, cem anos após sua fundação, pela Lei nº 3.198, de 6 de julho, passaria a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (Mazzota, 2011, p. 28)

Por um longo período a Educação Especial se fez paralela e substitutiva à educação comum, os sistemas de ensino garantiam a educação escolar a este seguimento social em Instituições segregativas considerando que necessitavam de metodologias diferenciadas e algumas vezes atividades de caráter clínico pedagógico.

A partir da década de 1990, o Brasil vivenciou experiências novas com a proposta de integração dos alunos com deficiência nas escolas comuns do ensino regular por meio da implantação de classes especiais como sistema parcial de integração. A classe especial embora específica para o atendimento dos alunos com deficiência estava localizada dentro da escola regular e tinha como objetivo a preparação dos alunos para a integração total na classe comum. Durante este atendimento os alunos deveriam desenvolver habilidades necessárias para posteriormente dar respostas ao currículo escolar na sala comum na qual nenhuma mudança era realizada em função de atender ou respeitar as diferenças do aluno que nela ingressava.

A Educação Especial, no Brasil, ampliou-se gradativamente transformando-se em uma área de educação desenvolvida pelo Governo Federal, com políticas públicas executadas pelo Centro Nacional de Educação Especial - CENESP criado pelo então Presidente Emílio Garrastazu Médici, em 03 de julho de 1973. Posteriormente foi substituído pela Secretaria de Educação Especial - SESPE, pela Secretaria Nacional de Educação Básica - SENEb, pela Secretaria de Educação Especial – SEESP. A partir de 2011 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, diversidade e inclusão – SECADI, responsável pelas políticas da Educação Especial até a presente data.

No ano de 1994, com base na Constituição Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 5.692/71, no Plano Decenal de Educação Para Todos e no Estatuto da Criança e do Adolescente a Secretaria Nacional de Educação Especial – SEESP lança a Política Nacional de Educação Especial com o objetivo de fundamentar e orientar o processo global da educação de pessoas ‘portadoras de deficiência’, de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania (Brasil, 1994).

Na perspectiva da ‘integração escolar’ a Política do MEC (Brasil, 1994) define que o atendimento seria realizado por meio das seguintes modalidades: atendimento domiciliar, classe comum, classe especial, classe hospitalar, centro integrado de educação especial, ensino com professor itinerante, escola especial, oficina pedagógica,

sala de estimulação essencial e sala de recursos, admitindo para alguns casos o caráter substitutivo desta modalidade de educação.

Os sistemas de ensino deveriam organizar em suas estruturas as modalidades acima mencionadas, de acordo com a demanda local, de maneira que garantisse a oferta da educação para as pessoas com deficiências, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades.

1.2 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

O atendimento escolar, em instituições exclusivas, para o público alvo da Educação Especial atingiu consistência no cenário brasileiro, momento em que inicia-se o debate mundial sobre a Educação para Todos envolvendo diversos países e culminando com definição de diretrizes para a re-organização dos sistemas de ensino. A Declaração de Salamanca, aprovada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994) veio redimensionar a atenção à pessoa com deficiência no campo da educação, no bojo de um imenso debate sobre conceitos, indicadores e políticas sociais. Seu princípio fundamental é o de que:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (Unesco, 1994, p. 17)

O Princípio da Inclusão e da Ética da Diversidade exige o exercício do compromisso de uma educação para todos, orientando para a matrícula na escola comum e viabilizando o Atendimento Educacional Especializado em caráter complementar ou suplementar, conforme art. 3º da Resolução nº 02/01 do CNE/CEB, que embora permita em alguns casos, atendimentos substitutivos, orienta em seu artigo 7º que “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado nas classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”. (Brasil, 2001, p.15)

Por Educação Especial, modalidade de educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e

serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam NEE, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (Brasil, 2001).

Nesta perspectiva, a partir do ano de 2008, o Ministério da Educação implantou no Brasil a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. As diretrizes da política foram emanadas pela Secretaria de Educação Especial – SEESP, órgão, na época, responsável por esta modalidade de educação na estrutura do MEC. O documento define o público alvo da Educação Especial incluindo três seguimentos sociais os quais são: Pessoas com deficiência, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e pessoas com altas habilidades/superdotação e propõe a organização de sistemas educacionais inclusivos.

Como destacam as Diretrizes da Política Nacional da Educação Especial.

[...] pessoas com deficiência são aquelas que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais, ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente (Campbell, 2009, p.93).

A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007, p. 8) tem como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento Educacional Especializado - AEE;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores e demais profissionais da educação para o atendimento educacional especializado e para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;

- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação e;

- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, item IV).

No entanto, não atingimos realidade satisfatória, como cita Carvalho (2009) a inclusão escolar vem se efetivação de forma gradativa com grandes dificuldades a serem superadas pelos sistemas de ensino em muitos aspectos, destacando as barreiras atitudinais como um dos maiores problemas a ser vencido, principalmente por que o entendimento equivocado de que inclusão está sempre relacionada à matrícula de pessoas com deficiência, acaba contribuindo para o aumento da resistência enfrentada para transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

Ainda segundo Carvalho (2009, p.65)

a compreensão do significado e do sentido da educação inclusiva é da maior importância, pois, como sabemos, qualquer mensagem contém aspectos denotativos e conotativos. Aqueles estão ligados ao significado (acepção) das palavras e estes às intenções (ponto de vista) subjetivas, que lhes são atribuídas.

Na ausência do entendimento mais amplo da concepção de escola inclusiva, necessário se faz a ampliação das discussões sobre inclusão nos espaços da escola comum, junto aos profissionais do ensino regular com o objetivo de oportunizar esclarecimentos para melhor compreensão sobre a questão da educação inclusiva como forma de garantir educação de qualidade para todos, propondo mudanças na estrutura organizacional da escola com vistas a promover as respostas pedagógicas exigidas no atendimento da diversidade humana.

Como se observa nas Tabelas 1-5 mesmo neste clima de resistência e aceitação da educação inclusiva, após a fase de implantação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva observa-se, pelos registros do censo escolar, um crescente aumento das matrículas de pessoas com deficiência em turmas comuns do Ensino Fundamental e Médio.

Tabela 1. 2008: Educação Especial – Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos

Dependências	Creches	Pré – Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	Educação Profissional Nível Técnico	EJA Fundamental	EJA Médio
ESTADUAL	56	83	787	331	109	0	305	25
FEDERAL	0	0	0	0	1	0	0	1
MUNICIPAL	35	605	2196	161	0	24	334	2
PRIVADA	205	784	911	31	9	0	407	0
Total	296	1472	3894	523	119	24	1046	28

FONTE: Quadro de matrícula INEP – 2008 à 2012.

No ano de 2008, dois anos após a implantação da nova política, observa-se uma concentração de matrículas no ensino fundamental principalmente nos anos iniciais, o que indica crescimento no ingresso das pessoas com deficiência na educação básica.

Tabela 2. 2009: Educação Especial – Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos

Dependências	Creches	Pré – Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	Educação Profissional Nível Técnico	EJA Fundamental	EJA Médio
ESTADUAL	60	100	845	368	153	0	338	26
FEDERAL	0	0	0	0	0	0	0	0
MUNICIPAL	30	398	2106	244	0	0	520	0
PRIVADA	82	730	1006	27	13	3	175	0
Total	172	1228	3957	639	166	3	1033	26

FONTE: Quadro de matrícula INEP – 2008 à 2012.

No ano de 2009 embora em pequeno quantitativo, houve crescimento nas matrículas do público alvo da educação especial em todas as modalidades da educação.

Tabela 3. 2010: Educação Especial – Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos

Dependências	Creches	Pré – Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	Educação Profissional Nível Técnico	EJA Fundamental	EJA Médio
ESTADUAL	68	99	1081	542	188	0	298	16
FEDERAL	0	0	0	0	4	0	0	1
MUNICIPAL	36	481	2645	301	0	0	662	0
PRIVADA	135	574	1047	24	28	1	86	2
Total;	239	1154	4773	867	220	1	1046	19

FONTE: Quadro de matrícula INEP – 2008 a 2012.

No ano de 2010 o número de alunos continua crescendo principalmente no ensino fundamental séries iniciais e séries finais.

Tabela 4. 2011: Educação Especial – Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos.

Dependências	Creches	Pré – Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	Educação Profissional Nível Técnico	EJA Fundamental	EJA Médio
ESTADUAL	14	26	887	456	195	186	112	20
FEDERAL	0	0	0	1	5	2	0	0
MUNICIPAL	22	344	3219	371	0	89	724	0
PRIVADA	25	315	921	44	25	0	92	1
Total	61	685	5027	872	225	277	928	21

FONTE: Quadro de matrícula INEP – 2008 à 2012.

No ano de 2011 mesmo com pequenas diferenças do ano de 2010 observa-se que houve um aumento no número de alunos com deficiência nos sistemas de ensino mostrando modificação no atendimento em Educação Especial após a Declaração de Salamanca.

Tabela 5. 2012: Educação Especial – Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos.

Dependências	Creches	Pré – Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	Educação Profissional Nível Técnico	EJA Fundamental	EJA Médio
ESTADUAL	24	24	1518	674	314	200	127	25
FEDERAL	0	0	0	1	8	3	0	2
MUNICIPAL	42	352	3513	552	0	66	750	2
PRIVADA	76	227	920	43	35	1	227	1
Total	142	603	5951	1270	357	270	1104	30

FONTE: Quadro de matrícula INEP – 2008 a 2012

No ano de 2012 houve grande aumento das matrículas nas séries iniciais do ensino fundamental o que indica que o direito à educação inclusiva está sendo buscado por este seguimento social.

Analisando os dados do INEP no período de 2008 a 2012 observa-se que no sistema de ensino do Estado do Amazonas, assim como no Brasil, houve um crescente aumento das matrículas de pessoas com deficiência nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental bem como no ensino Médio. Dados que mostram mudanças significativas no contexto escolar e familiar em relação à educação inclusiva, e embora as resistências ainda persistam, considera-se que os resultados mostram a transformação de atitudes e procedimentos da comunidade escolar tanto no segmento da educação especial quanto no segmento da educação comum. (BRASIL, 2012)

Neste contexto de avanços, mas também de controvérsias, onde muitas vezes a inclusão é concebida no sentido mais restrito da palavra. Mantoan (1997, citado por Sasaki, 1997, p. 128) questiona:

não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito de *mainstreaming*¹. A noção de inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O vocabulário “integração” é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia: Professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

¹ *Mainstreaming* -

Nesta linha de raciocínio, Carvalho (2009) cita Delors (1996) comentando que o atendimento da diversidade humana quando realizado no mesmo espaço escolar ajuda os profissionais da educação a modificarem suas práticas pedagógicas, focando seu trabalho para uma ação mais centrada na heterogeneidade, com atividades mais dinâmicas e com direcionamento maior aos quatro pilares para a educação do século XXI propostos pela UNESCO: aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a ser e aprender a viver junto.

A Política implantada pelo MEC a partir do ano de 2008, determinando a inclusão irrestrita do público alvo da educação especial, veio contribuir para o cumprimento da legislação brasileira no que diz respeito à inclusão escolar a social, visto que, a nova política não admitia inicialmente, outra forma de atendimento, que não fosse a complementar ou suplementar² determinando para isto a matrícula obrigatória no ensino regular, valorizando a inclusão como oportunidade de crescimento e desenvolvimento pessoal. No entanto, a mudança provocou preocupações, resistências e exigiu transformações imediatas que se tornaram imensos desafios aos sistemas de ensino.

Neste sentido, Martins (2006), diz que para que se tenha uma sociedade inclusiva é necessária à eliminação de práticas sociais preconceituosas e discriminatórias de forma a construir comportamentos de respeito às diferenças, rompendo tabus e paradigmas e onde as barreiras atitudinais não façam parte das relações entre as pessoas.

Passados cinco anos da implantação da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil ainda não conseguimos viver plenamente a inclusão escolar.

A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudança nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações nem espaços segregados de educação. (Mantoan, 2006, p. 23)

² Complementação - serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, realizado em sala de recursos multifuncionais para alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas ou não à deficiência e pessoas com deficiência que cursam o ensino fundamental ou médio.

Suplementação - serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, realizado em sala de recursos multifuncionais ou em Núcleos de atendimentos para alunos com altas habilidades/superdotação.

A Educação Especial em nossa realidade ainda é vista como uma modalidade que substitui a escolarização principalmente para as pessoas com deficiência. As organizações escolares, por falta de estrutura, por falta de conhecimentos técnicos ou por falta de uma fundamentação teórica sustentável com base nos princípios da inclusão, acreditam que as pessoas com deficiência devem estar matriculadas em escolas especiais, organizadas por área de deficiência. Ressalta-se que a recomendação da educação inclusiva data do ano de 1994, a partir da Declaração de Salamanca, e embora hoje tenha se passado um tempo significativamente longo, próximo dos 20 anos de vigência, ainda se enfrentam problemas e situações que não avançaram neste longo período.

Compreendendo que a educação inclusiva é fator de mudança na dinâmica da escola e de transformação social, reconhece-se a urgência da transformação dos sistemas de ensino para que possa garantir atendimento adequado a toda a diversidade humana, inclusive às pessoas com deficiência. Portanto, afirma Campbell. (2009, p. 140)

Aprender a conviver e a relacionar-se com pessoas que possuem habilidades e competências diferentes é condição necessária para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade e a solidariedade.

Como aprender a conviver com as diferenças se a convivência acontecer apenas com os pares, sem oportunidade de vivenciar situações reais para aprender a respeitar, a conhecer, a ser solidário, a ser cooperativo, a ser ético e mais fraterno. A convivência com as diferenças é a oportunidade de se adquirir os valores éticos, morais e sociais fundamentais para as relações na diversidade humana.

1.3 A Educação Inclusiva no Contexto da Legislação Brasileira

Analisando a legislação Brasileira pode-se observar que a educação inclusiva vem sendo recomendada, a pelo menos duas décadas, evidenciando o reconhecimento de que a Educação é um direito de todos e de cada um e que a inclusão é um processo natural e irreversível no Brasil e no mundo.

A Constituição Brasileira de 1988 garante expressamente, em seu “art. 5º, o direito à igualdade e trata nos artigos 205 e seguintes, do direito de TODOS à educação”. Direito que visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o

exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ressalta no inciso I do artigo 206 o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, assegurando ainda para as pessoas com necessidades educacionais especiais, atendimento educacional especializado. (inciso II do art. 208) A educação como direito de todos não deve ser assegurada apenas para alguns, visto que, a Constituição não elege grupos sociais diferenciados para ter este direito garantido. Portanto, as pessoas com deficiência têm levantado bandeira de luta em prol do direito a uma educação inclusiva que garanta a diferenciação necessária para atender as especificidades de todos e de cada um, exigindo dos sistemas ações mais eficazes. (Brasil, 2007)

No sentido de melhorar resultados, os principais aspectos da Educação para todos foram discutidos, na Tailândia em 1990, e resultou na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos.

que representa o consenso mundial sobre o papel da educação fundamental e traduz-se em compromisso de garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem a todas as crianças, jovens e adultos. (Carvalho, 1997, p. 40)

Diante deste compromisso assumido perante a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, os países partícipes, o Brasil é um deles, que se comprometeram em cumprir seus princípios, buscam desenvolver políticas públicas que alcance as metas definidas em seus planos, de forma a promover a inclusão e a educação de qualidade para todos.

No caso das pessoas com deficiência o atendimento escolar é garantido ainda pela Lei nº 7853/1989,

art. 8º que define como crime recusar, suspender, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer caso ou nível de ensino, seja este público ou privado, e informa ainda que a pena para o infrator, poderá variar de um a quatro anos de prisão, mais multa. (BRASIL, 2004, p. 42)

Diante desta determinação cabe aos sistemas de ensino efetivar a matrícula de todos e prover as condições exigidas por cada um, para que de fato as pessoas com deficiência tenham não só sua matrícula garantida, mas também recursos e serviços diferenciados que possibilitem seu acesso ao currículo escolar.

A LDB nº 9394/96 reserva o seu 5º capítulo à Educação Especial e em seu artigo 58 define-a como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Em seu § 1º prevê que “haverá quando necessário serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial”. Ainda no seu art. 58 § 2º esclarece que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. (Brasil, 2004, p. 119)

No artigo 59 a LDB (Brasil, 2004, p.119) conforme abaixo definido que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos em classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Ainda no artigo acima citado é são asseguradas condições diferenciadas com serviços específicos, profissionais capacitados, recursos pedagógicos alternativos e benefício em programas suplementares, assegurado aos alunos da educação especial o direito de usufruir das mesmas condições que os outros alunos.

Com o objetivo de regulamentação dos serviços educacionais em cada Estado, a LDB orienta que os órgãos normativos, principalmente os ‘Conselhos de Educação’. Assim, no artigo 60 da LDB 9394/96 (Brasil, 1996) define-se que:

...os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Em 2008 o Brasil ratificou a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporando-a a legislação brasileira, assumindo o grande desafio de garantir a equiparação de oportunidades entre pessoas com e sem deficiência em todo o território nacional. A partir de 2001 as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu artigo 3º, conceitua a Educação Especial como ‘modalidade de educação escolar - entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar ou suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica’. (Brasil, 2004, p. 13)

Sob o olhar da Educação Especial como um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar ou suplementar, inicia-se a construção da inclusão na área educacional inserindo a Educação Especial, de forma transversal, nos diferentes níveis da Educação Básica – abrangendo, Educação Infantil, Educação Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, bem como na interação com as demais modalidades da educação escolar.

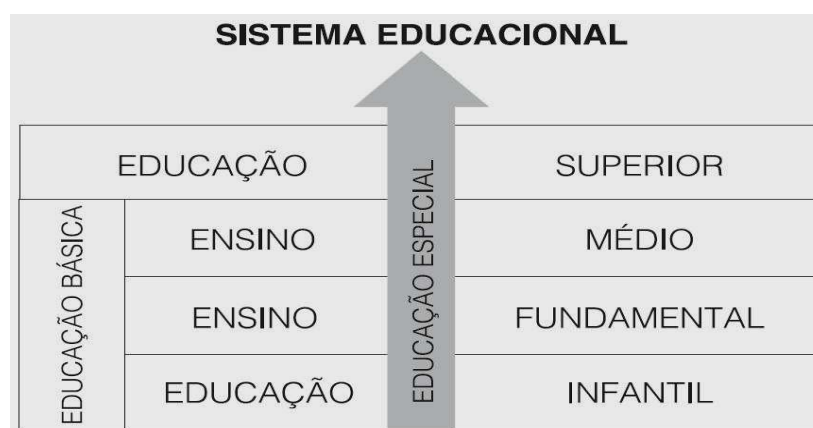


Figura 1. Representação da Educação Especial no Sistema Educacional Brasileiro Fonte: Educação para todos – Registros da Educação 4 – junho, 1998 (PARANÁ, 1998).

Conforme mostra a Figura 1 a Educação Especial passa a ser entendida como uma modalidade de ensino que perpassa todas as etapas da Educação Básica e da Educação Superior, não mais com a função de desenvolver-se enquanto sistema paralelo, substitutivo, e sim com a função de complementação e suplementação ao currículo escolar. Realizando o Atendimento Educacional Especializado – AEE³ que se organiza no espaço das escolares regulares, com equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades especiais dos alunos.

Na perspectiva de atender esta nova função da Educação Especial, o Ministério da Educação lança o programa de apoio à inclusão com a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais em escolas que apresentam, no censo escolar, matrícula de alunos público alvo da Educação Especial e em parceria com os Estados cria os Centros de Apoio às Pessoas com deficiência visual - CAP e o Centro de Formação e de atendimento às pessoas com surdez – CAS. Considerando que no Brasil as altas habilidades/superdotação fazem parte da Educação Especial, o MEC em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação cria também os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S. Todos esses serviços com o objetivo de garantir, aos alunos matriculados em turmas inclusivas do Ensino Fundamental ou Médio, a complementação ou a suplementação curricular específica necessária à continuidade de sua vida acadêmica.

1.4 A Normatização da Educação Inclusiva no Estado do Amazonas

A Educação Especial no Estado do Amazonas teve início na década de 70 por iniciativa privada com a implantação do Instituto Montessoriano e após este período por iniciativa da Secretaria Estadual de Educação, por meio da implantação de Classes Especiais para pessoas com surdez, deficiência visual e deficiência intelectual. Segundo Nascimento (2007), a Educação Escolar de alunos com necessidades especiais, no Amazonas expandiu-se a partir de 1979 com a implantação de Instituições não governamentais que ofereciam o atendimento exclusivo aos deficientes mentais.

A Educação Especial no Estado é regulamentada por Resolução elaborada e homologada pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas – CEE/AM que em

³ AEE – “Atendimento Educacional Especializado realizado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar”. (Oliveira, 2006, p.13)

consonância com a legislação federal, define as diretrizes para a oferta desta modalidade de ensino dentro das escolas públicas estaduais.

Em 2002 por necessidade de ajustes na Resolução anterior, foi elaborada a Resolução 155/2002 (Amazonas, 2002) que ainda sob a visão da Integração orientou a oferta desta modalidade de educação até o ano de 2012 quando por força das mudanças decorrentes da política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, entra em vigor a Resolução 0138 de 16 de outubro de 2012 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas, que em consonância com a Lei 9394/96, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica do CNE/CEB e a Resolução 099/97 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas, vem estabelecer normas regulamentares para a oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas, definindo procedimentos de apoio à inclusão escolar no que diz respeito ao atendimento das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No contexto da filosofia inclusiva, a Resolução 138/2012 do CEE/AM (Amazonas, 2012) assegura que:

Art. 1º parágrafo 2º - O Poder Público adotará como Política de Atendimento Escolar a ampliação do processo de inclusão de educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições privadas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva em Educação Especial na oferta de Atendimentos Complementares.

Em seu artigo 8º, a Resolução garante que 'os sistemas de ensino, nos Termos da Lei 10.098/2000 e 5.296/2004, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais específicas, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as de comunicações, provendo as escolas de Recursos Humanos com formação adequada, materiais didáticos e pedagógicos específicos, utilizando-se para isto de tecnologia assistiva'.

A Resolução Estadual acima citada regulamenta os procedimentos administrativos e pedagógicos dentro do sistema de ensino para a operacionalização da educação inclusiva, definindo ações prioritárias como a oferta do AEE por equipe técnica e professores especializados, realização de formação continuada para professores, disponibilização de professor de apoio em sala inclusiva para alunos com graves prejuízos no desenvolvimento, tradutores intérpretes para alunos surdos incluídos em turmas regulares, turmas inclusivas com número reduzido de alunos e outras condições sem as quais a inclusão não se concretiza de maneira eficaz.

Porém, a legislação por si só não garante resultados satisfatórios, no cotidiano escolar, avanços e resistências se apresentam exigindo dos sistemas educacionais, cuidados constantes, como diz Carvalho (2009, p.74)

No caso da Educação Inclusiva ocorre-me, como uma situação-problema que, dentre outras, merece ser pesquisada a efetividade da inclusão escolar de alunos com deficiência, considerando-se os seguintes aspectos: o desenvolvimento de suas habilidades e competências sociais, cognitivas, motoras e psicomotoras; os níveis de acolhimento que experimentam por parte dos colegas e dos integrantes da comunidade escolar; os procedimentos que facilitam a construção de conhecimentos.

O cumprimento da legislação que regulamenta a Educação Especial inclusiva tem sido um grande desafio para os sistemas de ensino do Brasil e do Amazonas, visto que, ao contrário da visão integracionista, seu caráter é de não permitir que a exclusão ocorra, recomendando que todas as crianças sejam atendidas, no ensino comum, desde o início de sua vida escolar. Não permitindo que a exclusão ocorra para depois incluir.

Mesmo com todas as limitações dos sistemas, dificuldades e resistências impostas por uma parcela dos profissionais do ensino comum, das famílias e de alguns profissionais da Educação Especial, a educação inclusiva vem se efetivando nos sistemas de ensino do Estado do Amazonas, observando-se um aumento crescente nas matrículas de alunos com deficiência em turmas do Ensino Fundamental e Médio da rede pública. No entanto, faz-se necessário verificar os resultados escolares, visto que, não basta garantir a matrícula e a permanência na escola, o acesso ao currículo deve ser assegurado através de recursos diferenciados garantindo que as pessoas com deficiência se apropriem do saber escolar e concluam seus cursos com habilidades e competências acadêmicas desenvolvidas satisfatoriamente.

O trabalho de sensibilização e formação para os profissionais da educação é uma ação prioritária na realidade amazonense, conforme Blanco, (1998) citada por Carvalho (2009, p. 142).

Precisamos deixar claro que o conceito de escola inclusiva está ligado à modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa, de modo que haja lugar para todas as diferenças individuais inclusive para aquelas associadas a alguma deficiência. Ilustrando as grandes barreiras enfrentadas para a efetivação da Filosofia inclusiva. (Carvalho, 2009, p. 142)

Como se observa nas orientações legais, a educação na perspectiva da inclusão deve dar respostas a todas as crianças, indiferente de suas necessidades, sejam elas crianças com deficiência ou crianças de risco social, portanto, pode-se entender que o caminho da inclusão é um grande desafio para todos os sistemas de ensino e deve ser uma conquista dos profissionais envolvidos na educação e na construção da Escola para Todos.

CAPÍTULO II

RESULTADOS DE PESQUISAS SOBRE A ATITUDE DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No capítulo II apresentaremos os resultados de pesquisas que analisaram as atitudes dos professores, em contexto bem diferenciados, frente à educação inclusiva. A primeira pesquisa foi realizada em Portugal, a segunda foi realizada no Brasil e a terceira e última foi realizada na região do alto Juruá no Amazonas. As três pesquisas tiveram como tema a opinião dos professores em relação à educação inclusiva.

Analisando a legislação brasileira sobre os direitos da pessoa com deficiência pode-se observar que o país está muito bem instrumentalizado no ponto de vista legal. O direito à Educação é assegurado na Constituição de 1988, na LDB nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e em outros documentos que tratam deste tema como é o caso da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.

Isto posto, pode-se imaginar que os direitos estão assegurados e as necessidades básicas estão sendo atendidas. Porém, no contexto da educação inclusiva, muito ainda deve ser realizado para que de fato os sistemas de ensino possam responder adequadamente as diferentes necessidades que a população, pela sua diversidade, exige da escola. E é nesta diversidade que se encontra o segmento de pessoas com deficiência, que vem ao longo de muitas décadas lutando pelo seu direito de exercer cidadania.

Neste sentido Campbell (2009, p. 28) comenta:

As escolas devem ser acolhedoras e receptivas a todos os alunos. O sucesso dos alunos deve ser a sua meta, independentemente do nível de desempenho que cada um seja capaz de chegar, pois escolas existem para formar as novas gerações e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais privilegiados.

A escola como Instituição formadora de gerações, que é, tem grande contribuição a dar para que o movimento inclusivo seja transformado em realidade e embora algumas situações mostrem que o caminho a percorrer ainda é longo, pode-se considerar que o movimento mundial pela inclusão tem vencido barreiras e avançado nas últimas décadas. Na verdade muitas mudanças administrativas e pedagógicas envolvendo a comunidade escolar, com prioridade os professores, devem acontecer para que de fato a inclusão seja uma realidade e conforme diz Budel. (2012, p. 50).

Precisamos refletir muito profundamente sobre a inclusão e ir além, refletindo sobre a integração e aceitação. Incluir não basta. Integrar e aceitar não são tarefas fáceis. Refletir sobre estes conceitos e sobre a atitude pessoal em relação a eles é essencial para todo professor.

Com a preocupação de pensar e repensar as relações existentes nas escolas em relação à inclusão apresenta-se a seguir a postura dos professores quando interrogados sobre a sua opinião frente à filosofia inclusiva.

2.1 O que Pensam os Professores sobre a Filosofia da Educação Inclusiva

Reconhecendo o fundamental papel da educação como agente de mudança no processo de construção de novos paradigmas sobre as diferenças, tem-se abaixo o resultado de pesquisa da Universidade Portucalense, sobre o que pensam professores quanto ao atendimento de crianças com NEE nas turmas do ensino comum.

Pesquisando sobre as atitudes e práticas dos professores frente à inclusão, Martins (2005, p. 54) considera que:

Tal como a atitude do professor assume um papel relevante no processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem dos alunos, também é fundamental para o sucesso de qualquer mudança educacional, particularmente no constructo de uma escola inclusiva.

Compreendendo o decisivo papel do professor no processo de mudança, maior deverá ser o trabalho de formação e orientação pedagógica para este segmento da escola, visto que, embora os sistemas garantam algumas condições específicas para a inclusão, sem a predisposição dos profissionais, as mudanças não ocorrerão e a inclusão não se efetivará de maneira satisfatória.

Nesta perspectiva Martins (2005, p. 55) afirma que:

A atitude dos professores foi indicada como um fator decisivo na construção de escolas mais inclusivas. Se os professores não aceitarem a educação como parte integrante do seu trabalho, tentarão que alguém (muitas vezes o professor especialista) assuma a responsabilidade pelos alunos com NEE e organiza uma segregação 'dissimulada' na escola. (por exemplo classe especial)

De fato observa-se algumas vezes o risco do serviço de educação especial se tornar substitutivo à educação inclusiva através de atendimentos que deveriam ter um

caráter apenas de complementação ao trabalho pedagógico realizado na classe comum. Risco ainda maior, ocorre quando profissionais da Educação Especial desenvolvem atividades de apoio dentro da sala de aula inclusiva como é o caso do professor auxiliar e do intérprete de Língua Brasileira de Sinais.

Em análise da sua pesquisa Martins (2005) identificou que “79,5% dos professores concordam ou concordam parcialmente” que “todas as crianças devem estar na escola por que a legislação assim o exige”, mas verificou também que “50% dos docentes concorda ou concordam em parte, com a afirmação que diz “as crianças com deficiência” devem estar numa instituição de educação especial”. (p.74)

De acordo com Martins (2005) “98,7% dos participantes concordam total ou parcialmente com o item que diz “as diferenças dos alunos são um fator de enriquecimento para todos”, no entanto, em outro momento consideram que as diferenças poderão significar impedimentos para a aprendizagem dos alunos sem deficiência “apenas 32,9% discordam desta afirmação”. Para a pesquisadora apesar de algumas resistências, à inclusão de alunos com deficiência está se efetivando, com o entendimento de que as dificuldades são também do contexto e não apenas da criança, e mesmo diante destas dificuldades os benefícios são visíveis (p. 74).

No Brasil o plano nacional de educação inclusiva avança, ampliando-se a cada ano as matrículas de pessoas com deficiência nas séries do ensino fundamental e médio exigindo a urgente transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Pesquisas sobre o tema mostram que algumas mudanças necessárias se fazem, porém de forma lenta e gradativa.

Estudando as funções e expectativas de pais e professores das crianças com necessidades especiais incluídas no ensino comum vejamos o que diz Pádua e Moraes, (2010) citados por Callonere, Hubner, (2012, p. 74).

as modificações necessárias no atual sistema educacional são muito importantes para a definição de novas propostas pedagógicas em educação inclusiva, mas não podem ser considerados de forma linear e sim percebidos como parte da ideação social ampla que conforme se conclui ainda parece estar estruturada no sentido de integração do diferente, como alguém que pode fazer parte do cenário, mas não sendo incluído, não pode participar de fato, o que implicaria em aceitação e não apenas tolerância da presença física do outro conforme suas características.

Finalizando sua pesquisa Callonere, Hubner (2012, p. 85) concluem que os depoimentos ouvidos e analisados indicam realidades e limitações no processo de

inclusão escolar, mostrando também uma distância entre discurso e prática o que possibilita algumas proposições aos professores a pais.

Diante de grandes controvérsias, a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular tem sido objeto de muitas pesquisas e estudos. Num olhar sobre Práticas curriculares inclusivas encontra-se no resultado dos estudos de Mesquita (2014), realizados em pesquisas do banco de dados da CAPES sobre as práticas dos professores, apontando pelo menos quatro fatores, abaixo elencados, podem significar barreiras para que a inclusão possa acontecer. Os aspectos também podem ser determinantes nos resultados insatisfatórios que acabam por classificar a inclusão como um movimento fracassado.

- 1) Despreparo do professor;
- 2) Dificuldade na adaptação curricular;
- 3) Construção de currículos homogêneos; e
- 4) Construção de currículos paralelos (p. 4).

Finalizando seu estudo Mesquita (2014) ressalta que as pesquisas mostram as dificuldades dos professores em desenvolver uma prática pedagógica que valorize as diferenças, que respeite o ser na sua integridade enquanto aprendiz e que se desenvolva pela cooperação e pela acessibilidade ao currículo.

Os aspectos destacados pela pesquisadora mostram que a educação escolar na perspectiva da inclusão, exige uma organização diferenciada nos vários setores dos sistemas de ensino envolvendo não só a dimensão pedagógica, em suas metodologias e técnicas de ensino, mas também a administrativa em todos os seus serviços (Mesquita, 2014).

Sob este olhar, Pires (2006, P. 91) afirma que:

para que uma escola possa dar resposta a todos os alunos é necessário mudança, transformação de princípios e de práticas, estabelecer estruturas colaborativas entre todos os membros da comunidade escolar. Só dentro de uma visão comunitária é possível desenvolver um projeto escolar inclusivo, com uma estrutura curricular pensada, sentida e elaborada pelos membros da escola e na consideração dos contextos específicos da escola e de seus sujeitos.

De acordo com Gonçalves (2006, p.124) existe um conflito no entendimento dos professores sobre a questão do igualar/diferenciar o atendimento. Tratam a necessidade de diferenciar como se isto fosse tornar desigual, transformando o ensino

para as crianças com deficiência em um ensino de qualidade inferior ao ensino oferecido aos demais alunos.

Com estes resultados que mostram avanços, mas também pontos de preocupações que precisam de cuidados por que exigem mudanças no fazer pedagógico para que a Escola Inclusiva de fato desenvolva uma educação para todos, recorre-se aos estudos de Carvalho (2009, p. 115) quando diz que:

Em escolas inclusivas, o ensinar e o aprender constituem-se em processos dinâmicos nos quais a aprendizagem não fica restrita aos espaços físicos das escolas e nem nos alunos, como se fossem atores passivos, receptáculos do que lhes transmite o ensino. Inúmeras são as funções dessa escola inclusiva. Dentre elas destaco algumas para servirem como temas de estudos, pesquisas e debates e que possam contribuir para a elaboração de um projeto político-pedagógico no qual a equipe assuma o princípio de que todas as crianças são capazes de aprender e o de que podemos melhorar as respostas educativas que, hoje, são oferecidas.

Assim, Carvalho (2009, p. 116) aponta abaixo algumas funções das escolas inclusivas:

- Desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas, marcadas pela responsabilidade e acolhimento que oferece a todos os que participam do processo educacional escolar;
- Promover todas as condições que permitam responder às necessidades educacionais especiais para a aprendizagem de todos os alunos de sua comunidade;
- Criar espaços dialógicos entre os professores para que, semanalmente, possam reunir-se com grupos de estudo e de troca de experiências;
- Criar vínculos mais estreitos com as famílias, levando-as a participarem dos processos decisórios em relação à instituição e a seus filhos e filhas;
- Estabelecer parceria com a comunidade sem intenção de usufruto de benefícios apenas e sim para conquistar a cumplicidade de seus membros, em relação às finalidades e objetivos educativos;
- Acolher todos os alunos, oferecendo-lhes as condições de aprender e participar;
- Operacionalizar os quatro pilares estabelecidos pela UNESCO para a educação deste milênio: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, tendo em conta que o verbo é aprender;

- Respeitar as diferenças individuais e o multiculturalismo entendendo que a diversidade é uma riqueza e que o aluno é o melhor recurso que o professor dispõe em qualquer cenário de aprendizagem;
- Valorizar o trabalho educacional escolar, na diversidade;
- Buscar todos os recursos humanos, materiais e financeiros para a melhoria da resposta educativa da escola;
- Desenvolver estudos e pesquisas que permitam ressignificar as práticas desenvolvidas em busca de adequá-las ao mundo em que vivemos.

Carvalho (2009) apresenta resultado de pesquisa realizada em várias locais do Brasil, colhendo opinião de gestores e educadores sobre a proposta inclusiva, analisando a opinião, atitudes e crenças da população de professores das diferentes redes municipais de educação. “Disponho de respostas de professores da educação infantil, do ensino fundamental, da educação especial e da educação de jovens e adultos, num total de cerca de 1000 informantes” (p. 132).

Uma das questões do instrumento utilizado pela autora diz respeito ao acolhimento às pessoas que procuram ou que trabalham nas escolas. Em torno de 60%, os professores opinaram que, em suas escolas, todos se sentem bem vindos e justificaram suas respostas afirmando que há espaço para a expressão de idéias e sentimentos; que o ambiente das escolas é agradável, com respeito mútuo, afetividade e valorização do trabalho (Carvalho, 2009).

Os outros 40% destacados por Carvalho (2009) indicam que, em alguns casos, nem todos os alunos são bem vindos, seja porque apresentam dificuldades de aprendizagem, são procedentes de famílias desestruturadas ou manifestam condutas indisciplinadas e agressividade. Em relação aos professores e a outros funcionários, as respostas foram mais reticentes, predominantemente calcadas em simpatia e antipatia ou a traços de personalidade mais ou menos “forte”. Chamou-me atenção que apenas 9% dos informantes localizaram nas respostas educativas das escolas a “responsabilidade” (133) pelas dificuldades desses alunos.

Os resultados da pesquisa mostram que a resistência ainda está presente na escola e que as causas do fracasso da inclusão ainda são relacionadas com influências externas, visto que, poucos entrevistados atribuem as causas ao contexto interno da escola.

Em outra pesquisa divulgada nas publicações Lopes (2014) ‘Para entender a história’, tem-se à seguinte conclusão:

que embora os entrevistados não ignorem os alunos portadores dessas necessidades educacionais especiais, os mesmos não se preocupam em desenvolver atividades diferenciadas e utilizam o discurso da inclusão e da socialização, isto é, defendem apenas o socializar como forma eficaz de inclusão deste aluno, não se preocupando com seu desenvolvimento cognitivo, como observa-se na transcrição de algumas respostas analisadas. (p. 14)

Lopes (2014, p. 14) destaca a posição dos professores diante da inclusão escolar: “No primeiro momento causa um impacto bastante grande, pois, essa situação é preocupante, porque, assim como eu a maioria dos professores, não são preparados e treinados para trabalhar com esses alunos. (...) nos esforçamos bastante, mas é muito sofrido, pois, a sala é composta de 30 a 40 alunos e com inclusão é sacrificante para o professor” (Professor(a) com 24 anos de magistério; atualmente leciona no Ensino Fundamental I). Segundo outro (a) participante no estudo: “A realidade foi bem diferente que a teoria, hoje eu acredito que não temos recursos nem humanos, nem materiais para atender esses alunos que são cada vez mais excluídos e o pior dentro da escola” (Professor (a) com 2 anos de magistério; atualmente leciona no Ensino Fundamental I). Por fim, em outros depoimentos lê-se: “Sinto-me insegura, pois não tenho formação específica para trabalhar com aluno NEE. Teria muita dificuldade com esse processo de inclusão” (Professor (a) com 12 anos de magistério; atualmente leciona no Ensino Fundamental I).

As respostas mostram que as dificuldades apresentadas são muito semelhantes a todas as pesquisas já apresentadas. As queixas são recorrentes em relação à formação, ao número de alunos na turma, falta de material e de outras condições, no entanto, nesta pesquisa ficou claro para os pesquisadores que os professores não optariam por cursar especialização na área de educação especial, embora reconheçam a falta de formação para o atendimento na escola inclusiva.

De modo geral as pesquisas têm mostrado que embora seja reconhecida a necessidade de mudanças em toda a estrutura dos sistemas escolares, a culpa do fracasso da inclusão ainda é vista como um fator extraescolar conforme mostra o resultado da pesquisa de Carvalho: (2009, p. 134).

As mais mencionadas, em ordem crescente de escolha foram: composição e dinâmica familiar comprometida; estrutura escolar inadequada com pouca oferta de apoio; elevado número de alunos por turma; metodologia didática inadequada; preconceitos em relação à deficiência; insuficiente capacitação

dos profissionais; baixa autoestima dos alunos; falta de interesse e de motivação dos educandos e dificuldades que apresentam para a compreensão e assimilação dos conteúdos curriculares. As barreiras no fazer pedagógico das escolas, foram comparativamente menores (em torno de 36%); atribuídas às limitações do próprio aluno (42%) e fatores estruturais de suas famílias e da sociedade (12%).

Nesta citação de Carvalho (2009) identificamos três aspectos que na opinião dos pesquisados são fatores determinantes dos resultados da inclusão e como pode-se observar, é atribuída ao próprio aluno a maior culpa do seu insucesso.

Evidenciando a necessidade de ações que reduza tão dura responsabilidade pelo fracasso de aprendizagem dos alunos recorreremos a Budel (2012, p. 212) quando diz que:

Adequando metodologias, estratégias, recursos, planejamentos, espaços físicos e avaliações, considerando novas e diferenciadas formas de ensinar e aprender, estamos verdadeiramente respeitando os direitos das pessoas com deficiência, com dificuldades de aprendizagem ou com altas habilidades.

Ao se observar o conjunto de respostas das pesquisas apresentadas, a educação inclusiva é entendida, por grande parte dos entrevistados, apenas como a inserção das pessoas com deficiência na rede regular de ensino e, portanto, as dificuldades de ensino estão sempre pautadas nas limitações dos alunos, visto que, na maioria das vezes as pessoas com deficiência são vistas apenas pelo seu lado de limitações e não de potencialidades.

Retornando a Carvalho (2009), por outro lado, os participantes reconhecem vantagens na inclusão de aluno com deficiências nos aspectos sociais (54%) e nos cognitivos (15%), na medida em que preconceitos serão eliminados, facilitar-se-á a integração social desses alunos, gerando solidariedade entre os colegas que se estimularão para ajudar na aprendizagem. Mesmo dentre os que identificaram vantagem, cerca de 30% dos professores mostram-se receptivos “desde que...” estejam atendidas algumas exigências, mencionadas, anteriormente (p. 135).

Neste contexto de dúvidas, resistências e acolhimento “o número de estudantes com algum tipo de necessidade especial cresce a cada ano na rede regular de ensino, e os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Teixeira (INEP) não deixam dúvidas de que o movimento de inclusão no Brasil é irreversível” (Campbell, 2009, p. 146).

Nesta perspectiva, Campbell (2009, p. 146) destaca:

o Censo Escolar de 2005, indica que existem 195.370 alunos com necessidades especiais matriculados em 30.765 escolas regulares da rede pública e particular – uma média de 6,35 alunos por escola, mas apenas 36,5% dessas instituições (11.215 escolas) contam com apoio pedagógico especial.

No Estado do Amazonas a inclusão escolar enfrenta, como em todo o Brasil, momentos de dúvidas, resistências, reflexão e preocupações pela ausência de algumas condições, porém, pela força do movimento social que hoje se faz em prol da inclusão, observamos mudanças significativas no acolhimento e no entendimento dos efeitos sociais quando se promove a convivência das diferenças no mesmo espaço escolar.

Como cita Nascimento (2007, p. 53), “sem dúvida o valor mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade” e complementa dizendo que:

Nesta perspectiva, o que pretendemos defender neste projeto de pesquisa é que a inclusão, como um ato desejável e necessário, seja a maior preocupação para remover as barreiras da aprendizagem, na participação e na estruturação do ensino adequando mecanismos significativos à prática pedagógica de acordo com a necessidade e realidade cultural e social do alunado. (Nascimento, 2007, p. 66)

Com o resultado deste projeto de pesquisa acima referenciada pode-se analisar a posição de um grupo de professores do alto Juruá no Amazonas frente à inclusão escolar, e pode-se identificar falas que são comuns em todo o território brasileiro e talvez em outros países, quando discute-se as condições necessárias à efetivação de uma Educação para TODOS.

Pois como diz Ainscow citado por Miranda (2010, p. 44) quando salienta que:

a passagem da idéia de integração para a de inclusão, reforça a idéia de reestruturação das escolas de modo a que estas possam responder às necessidades de todas as crianças. Para a concretização de tal objectivo, centra sua reflexão em dois pilares:

- Professores e a forma como estes podem ser ajudados a assegurar uma aprendizagem para todos os alunos;
- Escola, e a forma como esta pode ser reestruturada para desta forma apoiar os professores neste processo.

Retomando os estudos de Nascimento (2007, p. 172) Apresenta-se a seguir os resultados das entrevistas com o professor A, professor B, professor C e professor D:

Quando interrogados sobre: A formação que vocês receberam lhes deu subsídios para trabalhar com alunos especiais⁴?

Professor A: Bem, tivemos uma disciplina falando desse assunto. Todavia, em 60 horas, no meu ponto de vista não dá para estar preparado para receber estes alunos [...].

Professor B: Não. Só tivemos uma disciplina, mas foi o básico, é muito pouco tempo.

Professor C: Não, não acho que estou preparado, não, o tempo é muito pouco, foi muito corrida a disciplina (informação verbal).

Professor D: A disciplina que tivemos foi muito boa, porém, não considero que tenha sido suficiente para estar apta a receber uma criança especial em minha sala de aula, além do mais não tem material especializado.

Se em outras pesquisas os professores nunca tinham participado de curso sobre Educação Especial, neste grupo pode-se destacar que todos tiveram a disciplina no curso de formação que abordou o tema, no entanto, também não se sentiam seguros quanto à capacidade de desenvolver atividades docentes em turma inclusiva.

Uma questão da pesquisa realizada por Nascimento (2007, p. 175) quanto à inclusão de alunos em classes regulares: Vocês receberiam em sala de aula alunos com necessidades educativas especiais?

Professor A: Não, porque não adiantaria, eu não sei trabalhar com este tipo de criança, não me sinto preparada e a escola não tem condição, seria um faz de conta.

Professor B: Apesar das inúmeras dificuldades eu receberia sim, eles têm direito. Mas ia ser muito difícil. Já tive um aluno com problema de visão, não sabendo como proceder, a única coisa que fazia era colocá-lo bem na frente da sala. Eu acho que a sala que tivesse aluno especial, o número de crianças nela deveria ser reduzido, pois temos entre 35 a 42 alunos e assim não tem como fazer um bom trabalho, principalmente com elas.

Professor C: Receberia sim. Eu tenho uma criança especial na minha sala de aula, é muito difícil, ela é surda-muda, às vezes acho que ela não me entende. No começo foi horrível, mas já acostumei.

Professor D: Com certeza sim, eu já trabalhei com alunos portadores de necessidades especiais, é um direito que eles têm, mas é muito difícil, a escola ainda tem preconceito, os próprios alunos também, mas eu receberia sim, com todo amor.

Observa-se na fala de três dos quatro professores entrevistados o desejo de fazer, embora com sentimento de insegurança, mas se propõe a tentar realizar o trabalho quem sabe apenas por entender que, estar na escola, é um direito da criança. E a oportunidade de conviver no mundo das diferenças poderá significar para a criança o

⁴ Entrevistas concedidas por professores..... [julho, 2007].

alavancar de seu desenvolvimento, pois conforme diz Perolin (2010, p. 23). [...] É pensamento óbvio se pensarmos em aprendizagem como um processo em que o aprendiz se constrói e se desenvolve à medida que se relaciona com o conhecimento e com os conhecedores [...].

Finalizando os destaques da pesquisa realizada por Nascimento (2007, p.177) apresenta-se à opinião de alguns professores sobre a educação inclusiva.

Professor A: Acho que se trata dos alunos especiais estarem na rede regular de ensino, não tenho muito conhecimento da inclusão não.

Professor B: Eu sou contra porque o governo não oferece condições para que os professores venham a trabalhar, vejo da seguinte forma, por exemplo: nossa escola, que é nova, acabou de ser construída, mas não oferece nenhuma condição da gente trabalhar com esses alunos, mesmo que nós não fomos trabalhados, tive apenas uma disciplina de 60 horas no curso, mas foi muito corrido, foi muito pouco e hoje eu vejo que nós não temos condições de trabalhar com essas crianças (informação verbal).

Professor C: O que eu sei é que eles querem as crianças especiais na classe regular. Mas, em minha opinião depende da deficiência que dá para incluir, mas tem outros que não dá não. Tem que ver os menos graves que dá para juntar com outros, pois tem um tipo que o professor precisa de mais preparo, senão a gente não sabe nem o que fazer, se atende um ou se atende outro (informação verbal).

Professor C: A inclusão é o ato de inserir as crianças com necessidades educacionais especiais na classe regular, mas não é só colocar elas lá, não é porque as salas têm crianças especiais que significa que elas estão incluídas, ela é fundamental para o processo de evolução mental, social da criança, tendo em vista que várias delas vivem enfiadas em casa como se não tivessem o direito de se socializar com outras crianças (informação verbal).

Professor D: Acho importante a idéia da inclusão, mas temos que ficar atentos às reais intenções do governo. Penso a inclusão como estratégia do governo de economizar gastos, pois uma escola especial é bem cara e isso para eles que gostam de economizar na educação, onde os investimentos deveriam ser maiores (informação verbal).

Identifica-se nas respostas dos professores o desconhecimento a respeito da inclusão, posições contra a inclusão e a leitura de interesses secundários do governo, no entanto, quando se trata dos aspectos necessários para que a inclusão ocorra, as condições mencionadas são as mesmas citadas por outros grupos de professores inclusive de fora do Brasil. Reconhece-se no cenário brasileiro a necessidade da efetivação de políticas que venham promover o debate, o esclarecimento, o e desenvolvimento de competências pedagógicas que possam conduzir a população em geral e os profissionais da educação a vencer as barreiras das atitudes através do conhecimento.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Neste capítulo serão abordadas as diretrizes metodológicas utilizadas para a realização da pesquisa proposta neste estudo. Reconhecendo a importância da metodologia na definição do percurso do trabalho de pesquisa recorre-se ao que diz Almeida. (2011, p.19).

Metodologia é um conjunto de procedimentos adotados em estudos aos quais se atribui a confiabilidade do rigor científico. Tais procedimentos são necessários, visto que o papel, à semelhança do computador e de todos os outros meios de registro de ideias, conceitos e proposições, aceita qualquer conteúdo que lhe seja apresentado, independente da forma como se chegou a ele.

Desta forma serão descritos os caminhos percorridos, o instrumento aplicado para a coleta de dados, os recursos empregados para a análise das informações e todos os procedimentos e atividades utilizadas para a obtenção dos dados necessários para o estudo objeto da pesquisa.

3. 1. Justificativa da opção metodológica

A presente pesquisa tem como objetivo conhecer e analisar as características dos profissionais da educação que influenciam com suas atitudes de resistência ou aceitação o atendimento de alunos com deficiência inclusos em turmas comuns do ensino médio da rede pública Estadual de Manaus.

Assim, este estudo descritivo terá como instrumento de coleta de dados, o questionário, identificará características ou variáveis independentes como o tempo de atuação no magistério, tempo de conclusão do curso superior, formação específica em educação especial, sexo, idade, parentesco com alguém que apresenta deficiência e suas influências na atitude dos professores (variável dependente) perante a inclusão. Estas variáveis independentes servirão de base para o estudo, visto que, o objetivo é identificar quais as variáveis acima elencadas que mais contribuem para as atitudes de rejeição ou aceitação que ocorrem dentro dos espaços escolares com os alunos que apresentam deficiência.

Desta forma, pretende-se analisar fatores relacionados à resistência e à aceitação que os professores vêm apresentando em relação à inclusão de alunos da educação especial na escola regular, reunindo informações que poderão contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas que promovam a redução das barreiras que atualmente dificultam a concretização da educação inclusiva. Nesta perspectiva o estudo apresenta as seguintes características:

O presente estudo de natureza predominantemente quantitativa, visto que, utilizar-se-á de ferramentas estatísticas para a análise dos dados, com a intenção de avaliar as relações existentes entre as variáveis preestabelecidas à semelhança das hipóteses, se utilizará também da abordagem qualitativa, considerando que valorizará os significados atribuídos às relações e a vida. Caracteriza-se, pelos seus objetivos, como uma pesquisa descritiva, visto que segundo Almeida (2011, p. 30) a “pesquisa descritiva tem a finalidade de descrever o objeto de estudo, as suas características e os problemas relacionados, apresentando com a máxima exatidão possível os fatos e fenômenos”.

Na abordagem metodológica quantitativa, com base no que diz Coutinho, (2011, p. 24) centra-se na “análise de factos e fenômenos observáveis e na medição/avaliação de em variáveis comportamentais e/ou sócio afetivas passíveis de serem medidas, comparadas e ou relacionadas no decurso do processo da investigação empírica”. Considerando o olhar que descreverá fenômenos sem quantificá-los a perspectiva qualitativa também será abordada no presente trabalho uma vez que se buscou estudar significados nas respostas dos participantes desvendando intenções e concepções em relação à inclusão escolar.

Segundo Alvarenga (2010), os enfoques qualitativos da investigação social se fundamentam nas concepções epistemológicas diferenciadas da tradicional. Esse enfoque denomina-se de paradigma fenomenológico, porque estuda as experiências humanas e seus significados. Seu campo de estudo abrange as áreas sociais, psicológicas, educativas, antropológicas, culturais, históricas entre outras áreas. Segundo Morse (1998, citado por Alvarenga 2011, p. 51): “A fenomenologia a partir de uma posição epistemológica enfatiza a volta à reflexão e à intuição para descrever e esclarecer a experiência tal como ela é vivida e se configura como consciência”.

O método fenomenológico é baseado em descrições de vivências e na interação do homem com seu ambiente, evidenciando a experiência tal como é vivida, imersa em uma cultura peculiar e histórica em que os integrantes dessa comunidade “incorporam em seus modos de vida, em sua linguagem”. No contexto escolar, podem-se investigar

os motivos do fracasso escolar de um determinado grupo de alunos, a partir da percepção dos próprios alunos e aos professores, os fatores que podem incidir no fracasso. “O resultado do estudo deve levar a uma intervenção no processo educativo estabelecido propondo a aplicação de técnicas que possam favorecer o sucesso escolar desse grupo de alunos”. (ALVARENGA 2011, p. 51).

Desta forma, a escolha desses enfoques de investigação foi privilegiada pela necessidade de um olhar mais aprofundado nos resultados das políticas de inclusão educacional em decorrência da obrigatoriedade da legislação específica e da investigação dos resultados dessas políticas para a aceitação ou rejeição de professores quanto à inclusão de alunos com necessidades educacionais no interior das escolas inclusivas.

Para Fávero (2007, p. 25), a Constituição garante a educação para todos. “Toda escola, assim reconhecida pelos órgãos oficiais como tal, deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela”. Diante deste contexto, têm-se questões que precisam ser investigadas e quantificadas na promoção de ações que possam melhorar o desempenho desses profissionais.

3.2 Desenho do estudo

3.2.1 Amostra

A amostra do estudo foi retirada da população total de 668 profissionais que desenvolvem atividades em turmas inclusivas do Ensino Médio na Capital do Estado do Amazonas. Os participantes foram selecionados de acordo com o objeto da pesquisa, somente àqueles que atendiam no período da pesquisa ou que atenderam em anos anteriores alunos com deficiência em turmas da Educação Básica, do Ensino Médio. Envolveu profissionais de escolas da periferia e do centro da cidade de Manaus, oportunizando a análise da opinião em diferentes ambientes sociais, identificando referência sobre o meio social e os comportamentos mais ou menos hostis em relação à aceitação e a convivência satisfatória das diferenças humanas.

O Amazonas é um Estado da região norte do Brasil e tem como Capital a Cidade de Manaus. A Capital tem uma extensão territorial de 11.401.092 km, com uma

população de 1.982.179 habitantes conforme o censo populacional do IBGE de 2013. Está localizada à margem esquerda do Rio Negro.

A rede Pública Estadual de Manaus está composta por 101 escolas de Ensino Médio das quais, 64 apresentam matrícula de alunos com deficiência e dentre este total, 15 Escolas do Ensino Médio que apresentam ou que apresentaram nos últimos 03 anos matrícula de alunos com deficiência, participaram da pesquisa e estão assim distribuídas nas zonas geográficas da Cidade de Manaus:

- 06 Escolas da zona norte;
- 03 Escolas da zona sul;
- 04 Escolas da zona centro sul;
- 01 Escola da zona oeste e;
- 01 Escola do centro oeste.

A amostra deste estudo contemplou 245 professores que desenvolvem atividades docentes no Ensino Médio dos quais 92 são do sexo masculino e 153 são do sexo feminino, conforme podemos verificar na Figura 2.

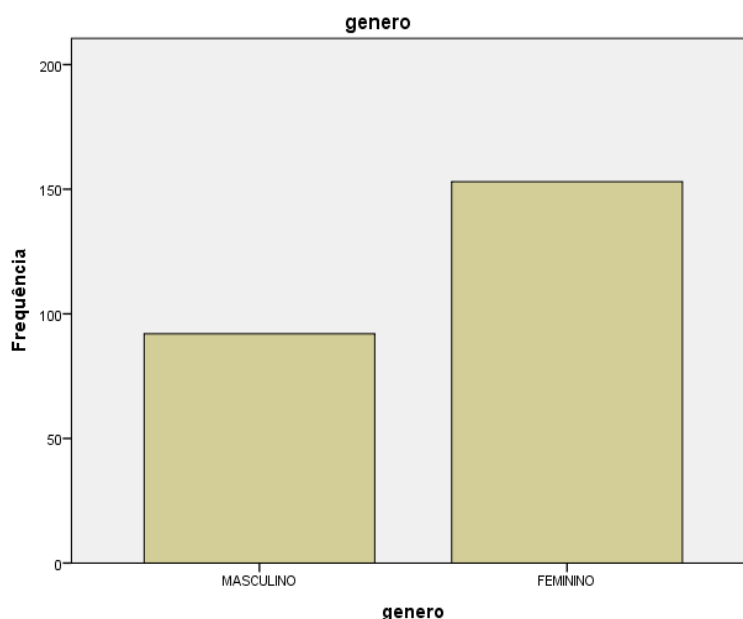


Figura 2. Caracterização dos professores da amostra quanto ao gênero.
Fonte: Dados da pesquisadora – 2014.

A faixa etária dos professores varia entre 20 a 65 anos, sendo o grupo 1 o dos professores mais jovens, na faixa de 20 a 30 anos, os grupos 2 e 3 dos professores com idade média, entre 31 a 50 anos e o grupo 04, dos professores com mais idade, como nos mostra a Figura 3.

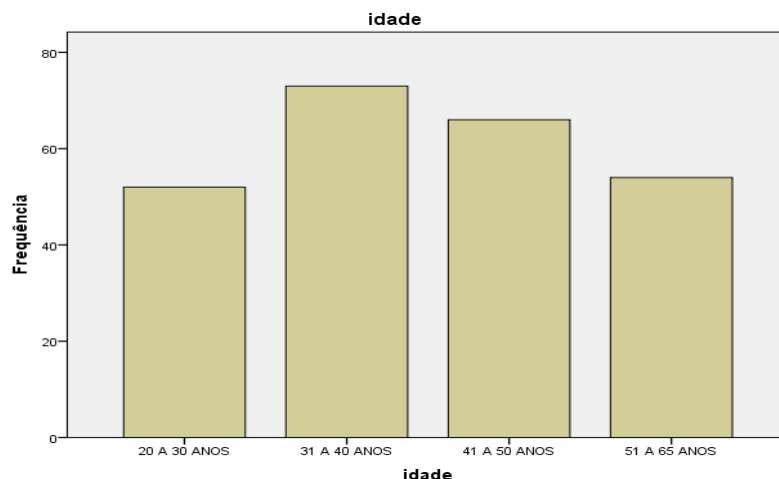


Figura 3. Caracterização da amostra quanto à idade
 Fonte: Dados da pesquisadora – 2014.

Em relação ao nível de formação a Figura 4 nos mostra que 49,4% o equivalente a 121 professores possuem nível de graduação, 109 significando 44,5% nível de especialização, 13 equivalente a 5,3% nível de mestrado e 2 equivalente a 0,8% nível de doutorado.

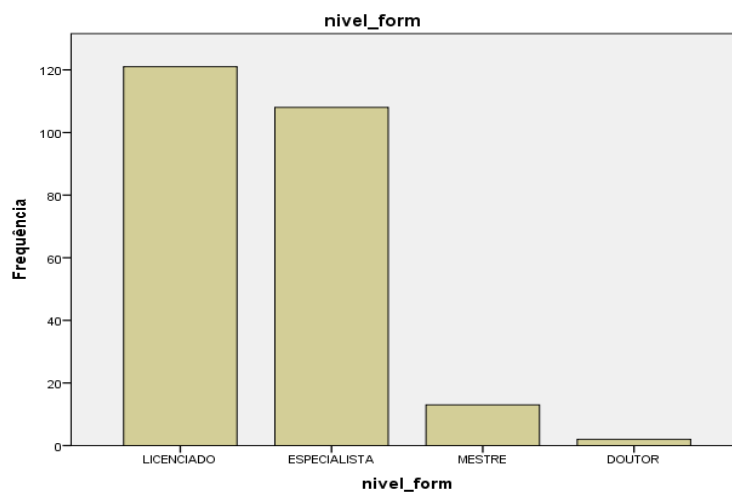


Figura 4: Caracterização da amostra por nível de formação.
 Fonte: Dados da pesquisadora – 2014.

Quanto a formação específica em Educação Especial (ver Figura 5) identifica-se que apenas 35,5% possuem formação nesta área e, portanto, 158 professores que representam 64,5% dos pesquisados não possuem formação em Educação Especial.

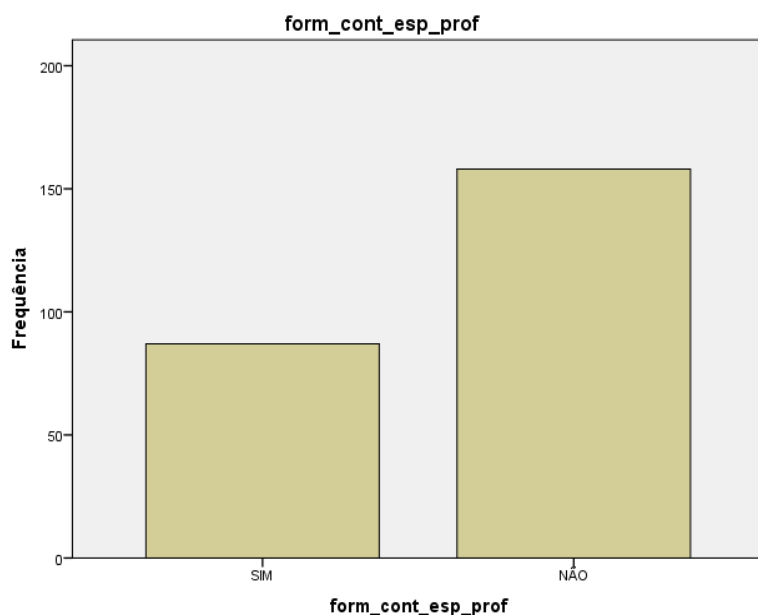


Figura 5. Caracterização da amostra considerando a Formação em Educação Especial.
 Fonte: Dados da pesquisadora – 2014.

Em relação a experiência na área de ensino (ver Figura 6) observa-se que 27,8% tem menos de 5 anos de atuação, 25,3% estão entre 05 a 10 anos, 14,3% tem 11 a 15 anos 10,2% tem entre 16 a 20 anos e 22,4% tem mais de 20 anos de atividades docentes.

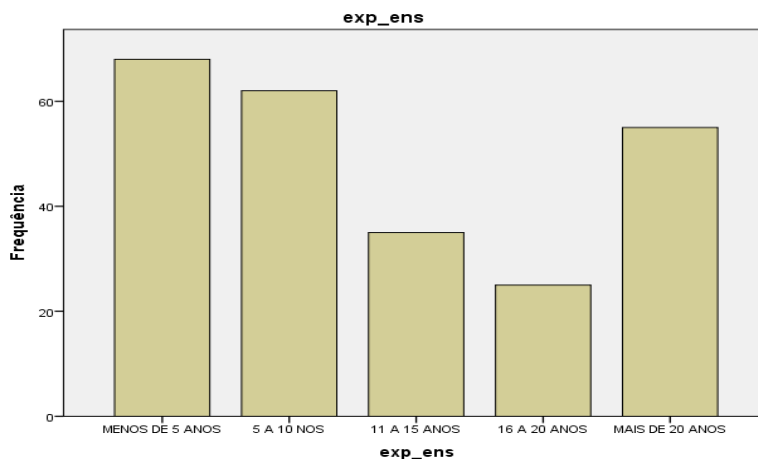


Figura 6. Caracterização da amostra segundo o tempo de experiência.
 Fonte: Dados da pesquisadora – 2014.

Quanto à relação familiar dos professores com uma criança ou adulto que apresenta deficiência 60 igual a 24,5% responderam que sim e 185 igual a 75,5% responderam que não tem pessoa com deficiência em sua família (ver Figura 7).

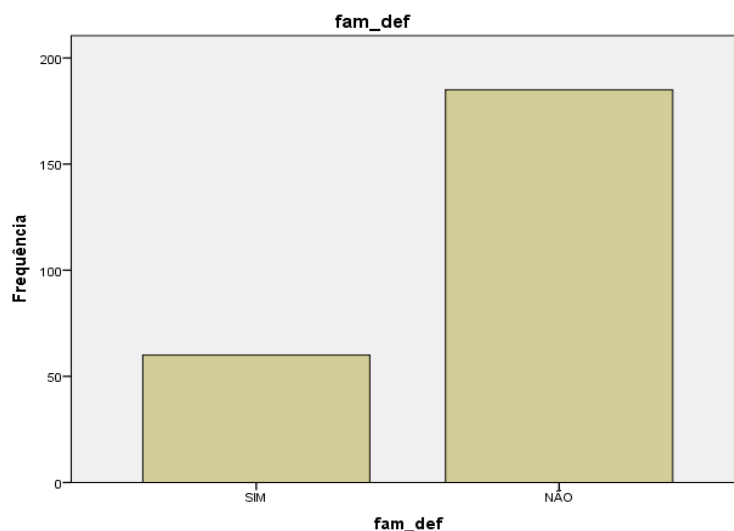


Figura 7. Caracterização da amostra quanto a relação familiar com uma criança ou adulto com deficiência.
 Fonte: Dados da pesquisadora – 2014.

Com relação ao total de alunos atendidos nas turmas inclusivas (ver Figura 8) 20 professores responderam que tem entre 15 a 20 alunos, 38 professores responderam que atendem entre 20 a 30, 103 responderam entre 30 a 40 e 84 responderam mais de 40 alunos na turma como mostra a Figura 8.

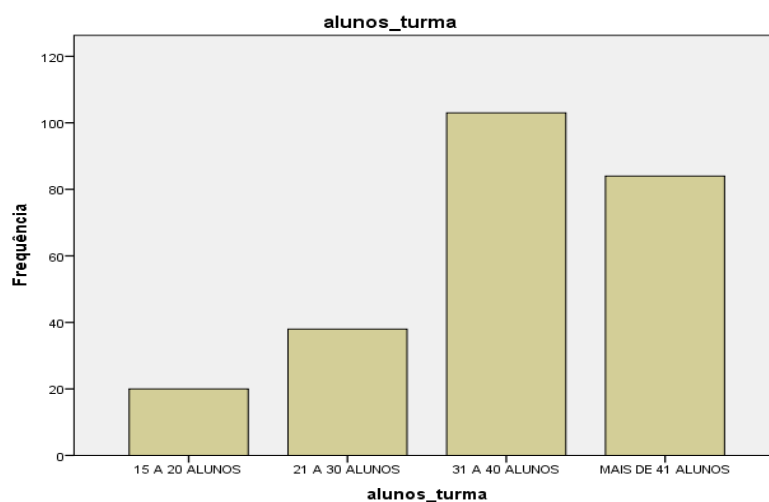


Figura 8. Caracterização da amostra quanto ao número de alunos com deficiência por turma.
 Fonte: Dados da pesquisadora – 2014.

Quanto ao número de alunos com deficiência atendidos nas turmas que os professores desenvolvem atividades docentes 43,7% responderam que tem 1 aluno, 17,6% responderam que tem 02 alunos, 9,4% responderam que tem 03 alunos e 29%

responderam que tem mais de 03 alunos em sua turma. Apenas um pesquisado não respondeu.

3.2.2 Instrumento de recolha de dados

Nesta pesquisa utilizou-se o questionário como instrumento de recolha de dados. De acordo com Alvarenga (2011), o questionário não é tão simples como se pensa, deve-se ter o máximo de cuidado com as perguntas, uma vez devem responder aos objetivos da investigação, bem como adaptá-las às características da comunidade com observação dos indivíduos em sua cultura.

Neste segmento, na coleta dos dados, foi usado o questionário (ver Anexo A), com itens sobre variáveis independentes que envolvem características pessoais e dados relativos à vida profissional dos participantes que atendem ou que atenderam em sala de aula os alunos com deficiência em inclusão escolar.

Conforme Zanella (2007, p.108)

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas descritivas como renda, idade, escolaridade, profissão e outros, comportamentais (padrões de consumo, de comportamento social, econômico e pessoal dentre outros) e preferenciais (opinião ou avaliação de alguma condição ou circunstância).

Considerando essas características do questionário e o objeto de estudo do presente trabalho, serão analisadas as vantagens e desvantagem, para tanto, a opção por este instrumento possibilitará a obtenção de dados sem que seja necessária a presença do pesquisador do início ao fim da pesquisa.

Como toda técnica de coleta de dados, o questionário apresenta uma série de vantagens e desvantagens como podemos observar a seguir:

Vantagens:

- a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados.
- b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente.
- c) Abrange uma área geográfica mais ampla.
- d) Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo.
- e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas.

- f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato.
- g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas.
- h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador.
- i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável
- j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do

instrumento.

- k) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.

Desvantagens:

- a) Percentagem pequena de questionários que voltam.
- b) Grande número de perguntas sem respostas.
- c) Não pode ser aplicado para pessoas analfabetas
- d) Impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas.
- e) A dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma

uniformidade aparente.

- f) Na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las, pode uma questão

influenciar a outra.

- g) A devolução tardia prejudica o calendário ou a sua utilização.

- h) O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna

difícil o controle e a verificação.

- i) Nem sempre é o escolhido que responde ao questionário, invalidando,

portanto, as questões.

- j) Exige um universo mais homogêneo, para obtenção de melhores

resultados.

O questionário foi escolhido por ser considerado um excelente instrumento de coleta de dados, principalmente quando se busca padronização nas perguntas e nas respostas facilitando a tabulação dos dados.

Sua elaboração foi feita com base na literatura brasileira e internacional sobre o atendimento de pessoas com deficiência, bem como no instrumento denominado “Percepção dos Professores sobre a Inclusão de alunos com NEE”, desenvolvido na Universidade do Minho por Martins e Santos (2012). O questionário tem duas partes. Uma parte demográfica de levantamento de informações relacionadas com as variáveis independentes e uma segunda parte constituída por itens que identificaram as diferentes concepções dos participantes sobre questões relacionadas ao tipo de impacto social, aceitação em relação à deficiência e vantagens da convivência para as pessoas com e

sem deficiência. As questões foram elaboradas e estão organizadas de forma aleatórias identificadas por agrupamentos conforme a Tabela 6.

Tabela 6. Número das questões por dimensão.

Dimensão	Descrição	Nº das questões
I - Inclusão e aceitação	Estes itens relacionam-se com a opinião do nível de aceitação da filosofia da inclusão segundo o grau de deficiência.	09, 15, e 21.
II – Impacto da inclusão	Estas questões estão relacionadas com os efeitos da inclusão na sociedade, na família e nos alunos com e sem necessidades.	10, 16, 22 e 26.
III – Inclusão e modalidade de atendimento	Estes itens relacionam-se com a opinião sobre o atendimento nos diferentes ambientes onde as pessoas com deficiência devem estudar.	11, 19 e 25.
IV – Inclusão segundo o tipo de deficiência	Estas questões estão relacionadas com a aceitação da inclusão segundo a deficiência.	17,23, 12 e 20.
V – Impacto da inclusão na vida dos alunos com e sem deficiência	Estes itens estão relacionados com o impacto da inclusão na vida dos alunos com e sem deficiência.	13, 14, 18 e 24

FONTE: Dados da pesquisadora – 2013.

Para a resposta os participantes tinham à sua disposição uma escala de likert (Discordo totalmente, discordo, concordo e concordo plenamente).

3.2.3 Procedimentos de recolha de dados

A pesquisa de campo foi executada após a devida autorização do Secretário Estadual de Educação (documento de anuência Anexo B) e desenvolvida com as seguintes atividades:

1. Contato com os gestores escolares para informação sobre a pesquisa e apresentação do documento de autorização do Secretário;
2. Agendamento de reunião com os profissionais futuros participantes.
3. Reunião com os professores para formalização do convite, esclarecimento sobre o estudo, apresentação do questionário como instrumento de coleta de dados e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE (Anexo C) documento este elaborado para informar aos participantes sobre as características do estudo, seu objetivo e as condições de participação, que após lido e assinado pelo participante, retorna ao pesquisador como autorização para uso dos dados no estudo;
4. Distribuição aos participantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE e do questionário para o devido preenchimento;
5. A devolução dos documentos em algumas escolas foi realizada no mesmo dia e em outras foi somente no dia seguinte;
6. 428 questionários reproduzidos e distribuídos e 245 recolhidos e;
7. Procedimento realizado em 15 Escolas do Ensino Médio.

Desta forma, os participantes foram informados sobre os seguintes aspectos (Seidman, 1998; Patton, 2002):

- Para que serve a informação recolhida.
- De que forma vai ser utilizada a informação recolhida.
- Como vai ser disseminada a informação recolhida.
- Que tipos de temas fazem parte do questionário.
- De que forma a confidencialidade vai ser mantida
- Que riscos/benefícios envolvem a participação neste estudo.

Na ocasião foi assegurado que na condução do trabalho seria resguardado o anonimato dos participantes, não sendo necessária a identificação pessoal no momento de responder o questionário, conduta esta, que assegurou o sigilo das informações prestadas.

3.2.4 Procedimentos de análise de dados

Por tratar-se de um estudo com dados quantitativos foram utilizadas técnicas de estatística descritiva (medidas de tendência central e de dispersão) e inferencial (para avaliar a diferença entre os grupos foi usada estatística paramétrica, uma vez que se

verificou o pressuposto da normalidade). Assim, no que diz respeito a estatística inferencial foram utilizados os testes paramétricos teste *t* para amostras independentes o teste One-way Anova. O teste-t foi usado para se testarem diferenças entre duas situações, para uma variável (Canção, 2010). O teste *t* foi aplicado para comparar a variável gênero (feminino e masculino), parentesco com alguém que apresenta necessidades educacionais especiais e formação específica em educação especial, no que respeita aos resultados. O teste One-way Anova permite comparar dois ou mais grupos independentes (Cação, 2010). Neste estudo foi utilizado para verificar se existem diferenças significativas nas variáveis tempo de atuação no magistério, tempo de conclusão do curso em nível superior e idade.

Considerar-se-á um intervalo de confiança de 95% para a diferença entre médias, o que significa que reduzir-se-á a 5% a probabilidade ($p \leq 0,05$) de obter um determinado resultado devido ao acaso. Assim, as hipóteses nulas poderão ser rejeitadas e os resultados do estudo poderão ser interpretados assentando no pressuposto da hipótese alternativa (Hopkins et al., 1996) de forma a identificar a relação entre as respostas e as hipóteses previamente definidas.

O programa de informática Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) foi utilizado como recurso para realizar os cálculos estatísticos e todos os procedimentos de análise descritiva e inferencial bem como a visualização dos resultados.

3.2.5 Hipóteses

Após a coleta e organização, foi iniciada a fase de análise e interpretação dos dados, buscando neste momento responder as questões orientadoras desta investigação e a confirmação de algumas das hipóteses formuladas no projeto as quais apresentamos a seguir:

- A atitude de resistência apresentada pelos professores na Educação Básica, do Ensino Médio em relação à inclusão de alunos com deficiência decorre da falta de formação.

- A ausência de formação continuada é um fator que influencia na atitude dos professores face à inclusão de alunos com deficiência.

- Quanto maior o tempo de atuação do professor, maior é a sua atitude de resistência frente à inclusão.

- A relação familiar do profissional com uma pessoa que apresenta deficiência favorece a construção de atitude de aceitação à inclusão.

- Profissionais mais jovens apresentam em suas atitudes um nível menor de resistência à inclusão.

- Profissionais do gênero feminino tem atitudes mais positivas para a inclusão de alunos com deficiência.

- Determinados tipos de deficiência condicionam as atitudes de aceitação ou de rejeição da inclusão.

- O grau de deficiência (severo, moderado ou ligeiro) influencia na aceitação ou rejeição da inclusão.

As hipóteses segundo Oliveira (2012), citado por Langa (2013, p. 79) “são respostas provisórias à questão central ou ao problema da pesquisa e funcionam como verdadeiras bússolas para o trabalho de pesquisa”. Foram também elaboradas hipóteses estatísticas (nula e alternativa) que serão apresentadas no capítulo de apresentação de resultados, para maior clareza e facilidade de leitura deste documento.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

No presente capítulo apresenta-se e analisa-se os dados do estudo, recolhidos na pesquisa de campo consonante com os objetivos definidos. Nest apresentação considerando-se os dados descritivos- médias desvio padrão, máximos e mínimos e os dados inferenciais No que respeita estes dados inferenciais, destacando-se apenas os resultados onde existem diferenças estatisticamente significativas para um $p < 0,05$, considerando as variáveis independentes gênero, idade, formação em educação especial, curso em educação especial, experiência de ensino, relação familiar com pessoa que apresenta deficiência, número de alunos com deficiência atendidos na turma, tipo de deficiência e total de alunos por turma.

4.1 Apresentação descritiva dos Resultados

A seguir serão apresentados, na Tabela 2, por dimensão, os resultados do estudo realizado em 15 escolas da rede Estadual de Ensino da Cidade de Manaus/Amazonas, das quais 02 escolas que funcionam em tempo integral. A pesquisa envolveu 245 professores do Ensino Médio, com formação em várias licenciaturas, que vivenciam a experiência da inclusão escolar de alunos com deficiência, visual, auditiva/surdez, física, intelectual e autismo, matriculados em turmas inclusivas nesta etapa da educação básica.

Tabela 7. Dimensão I, Inclusão e Aceitação

Item	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo plenamente
09 - A inclusão de alunos com deficiências severas nas classes regulares é benéfica para eles.	15,9%	34,7%	35,1%	14,3%
15 – A inclusão de alunos com deficiências leves nas classes regulares é benéfica para eles.	2,0%	4,1%	62,0%	31,4%
21 – A inclusão de alunos com deficiências moderadas nas classes regulares é benéfica para eles.	2,4%	13,5%	67,3%	15,9%

FONTE: Dados da pesquisadora – 2013.

Analisando os dados estatísticos apresentados na Tabela 7, podemos observar que o grupo evidenciou comportamento favorável à inclusão de alunos com deficiências leves e moderadas, e embora a postura para a inclusão de alunos com deficiências severas não tenha acompanhado a média de resultados favoráveis na mesma proporção dos itens 15 e 21, as opiniões foram muito próximas o que indica que a grande maioria dos inqueridos tenha opinião dividida entre o concordo e o discordo. Comparando o percentual apresentado para a alternativa concordo, nos itens 15 e 21 e o percentual apresentado para a mesma alternativa no item 9 identificamos maior resistência para a inclusão de alunos com deficiências mais severas.

Tabela 8. Dimensão II, Impacto da Inclusão

Item	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo plenamente
10 – A inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares é benéfica para a sociedade amazonense	6,1%	21,2%	49,8%	22,9%
16 – A inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares é benéfica para a suas famílias	2,0%	9,4%	61,6%	26,9%
22 - A inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares é benéfica para os outros alunos	2,4%	14,7%	60,0%	22,0%
26 - A inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares é benéfica para os professores da turma	5,7%	26,9%	53,1%	13,5%

FONTE: Dados da pesquisadora – 2013.

Quanto aos benefícios da inclusão evidencia-se na Tabela 8 que mais de 50% dos participantes optaram, nos itens 16, 22 e 26, pela alternativa concordo, demonstrando que acreditam no efeito positivo da inclusão escolar. No entanto, 27,3% não consideram que este efeito possa beneficiar a sociedade como um todo.

Tabela 9. Dimensão III Inclusão e Modalidade de Atendimento

Item	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo plenamente
11 – Os alunos com deficiência devem ser educados nas escolas regulares em turmas separadas	4,5%	22,9%	45,7%	26,9%
19 – Os alunos com deficiências devem ser educados nas escolas regulares em turmas regulares	6,9%	21,6%	53,9%	17,6%
25 - os alunos com deficiências devem ser educados nas escolas especiais	1,6%	17,1%	54,3%	26,1%

FONTE: Dados da pesquisadora – 2013.

Quanto à opinião dos professores em relação à modalidade de atendimento mais adequada, tal como se observa na Tabela 9 nas respostas do grupo, mesmo apresentando um percentual entre 45,7% a 54,3% na alternativa concordo, o maior percentual das respostas indica que mais da metade dos pesquisados optam pelo atendimento em Escola Especial. Se analisarmos os itens concordo junto com o concordo plenamente, atingimos um percentual de 80,4% de pessoas que consideram a Escola Especial como o melhor local de atendimento.

Tabela 10. Dimensão IV - Inclusão segundo o tipo de Deficiência

Item	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo plenamente
12 - A inclusão de alunos com deficiência física nas turmas regulares é benéfica para eles.	3,3%	13,9%	57,6%	24,9%
17 – A inclusão de alunos com deficiência visual nas turmas regulares é benéfica para eles	6,9%	22,9%	49,8%	20,4%
20 - A inclusão de alunos com deficiência intelectual nas turmas regulares é benéfica para eles	9,4%	35,1%	45,7%	9,8%
23 – A inclusão de alunos com deficiência auditiva/surdez nas turmas	3,7%	23,3%	53,5%	19,6%

regulares é benéfica para eles				
--------------------------------	--	--	--	--

FONTE: Dados da pesquisadora – 2013.

Analisando a opinião do grupo em relação à inclusão sob a perspectiva do tipo de deficiência (ver Tabela 10) observamos que o maior percentual de aceitação 57,6% destina-se a deficiência física, enquanto que apenas 45,7% concorda com o benefício da inclusão escolar para as pessoas com deficiência intelectual, contrapondo-se a 35,1% que discorda.

Tabela 11. Dimensão V - Impacto da Inclusão na vida dos alunos com e sem deficiência.

Item	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo plenamente
13 - A inclusão nas turmas regulares terá um impacto positivo na progressão acadêmica dos alunos com deficiência .	2,9%	25,3%	52,2%	19,2%
14 – A inclusão nas escolas regulares é um direito dos alunos com deficiência	1,2%	8,6%	54,3%	35,9%
18 – A inclusão nas turmas regulares tem um impacto positivo no desenvolvimento social dos alunos com deficiência	2,9%	12,2%	59,6%	25,3%
24 - A inclusão nas escolas regulares, nas turmas inclusivas prejudica a progressão acadêmica dos colegas	1,6%	17,1%	54,3%	26,1%

FONTE: Dados da pesquisadora – 2013.

Na dimensão o Impacto da Inclusão na vida dos alunos com e sem deficiência, (ver Tabela 11) identificamos que para 59,6% do grupo pesquisado a inclusão é muito benéfica para o desenvolvimento social dos alunos com deficiência, no entanto, 54,3% considera que a inclusão prejudica a progressão acadêmica dos colegas.

4.2 Apresentação inferencial dos resultados

A seguir apresentar-se-á os resultados da pesquisa considerando as variáveis independentes em estudo.

Gênero

Na análise inferencial foram testadas hipóteses através do teste *t* para amostras emparelhadas com o intuito de saber se a diferença de resultados entre homens e mulheres é estatisticamente significativa, ou seja, se os resultados são influenciados pelo gênero. As hipóteses foram as seguintes:

Ho: Não existem diferenças significativas entre os resultados dos homens e os das mulheres nos vários itens.

Ha: Existem diferenças significativas entre os resultados dos homens e os das mulheres nos vários itens.

O teste de *Levene* indicou que os grupos não são estatisticamente diferentes do ponto de vista da variância. O resultado do teste-*t* para amostras independentes revelou que existem diferenças estatisticamente significativas entre os homens e as mulheres nos resultados obtidos no item 9, rejeitando-se a Ho. Nos restantes itens como $p > 0,05$ não se rejeita a hipótese nula. Apresenta-se na Tabela 7 os resultados da média, desvio padrão e a significância da variável gênero para o item 9.

Tabela 12. Resultados na variável gênero para o item 9

Item	Gênero	N	Média	Desvio padrão	<i>p</i> (sig)
09 - A inclusão de alunos com deficiências severas nas classes regulares é benéfica para eles.	M	153	2,37	0,965	0,022
	H	92	2,65	0,831	

FONTE: Dados da pesquisadora – 2013.

Idade

As hipóteses testadas através do teste *Anova* foram as seguintes:

H0: Não existem diferenças significativas entre os resultados dos diversos grupos de idade nos vários itens.

Há: Existem diferenças significativas entre os resultados dos diversos grupos de idade nos vários itens.

O teste de *Levene* indicou que os grupos não são estatisticamente diferentes do ponto de vista da variância. O resultado do teste *t* para amostras independentes revelou que existem diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre as diversas faixas de idade nos resultados obtidos nos itens 11 e 21, rejeitando-se a H_0 . Nos restantes itens como $p > 0,05$ não se rejeita a hipótese nula e aceita-se a alternativa (H_1). Apresentamos na Tabela 13 os resultados na variável idade para os itens 11 e 21.

Tabela 13. Resultados na variável idade por item

Item	Grupo	Média	Sig
11 – Os alunos com deficiência devem ser educados nas escolas regulares em turmas separadas	20 a 30	1,78-	0,032
	31 a 40	2,05	
	41 a 50	2,10	
	51 a 65	2,20	
21 – A inclusão de alunos com deficiências moderadas nas classes regulares é benéfica para eles.	20 a 30	2,96	0,042
	31 a 40	2,95	
	41 a 50	2,92	
	51 a 65	3,98	

FONTE: Dados da pesquisadora – 2013.

O teste *Post Hoc Tukey* indica que para o item 11 a diferença se apresenta entre os grupos 20 a 30 anos e 30 a 40 anos, sendo que são participantes mais novos que mais discordam da ideia de que os alunos com deficiência devem ser educados nas escolas regulares em turmas separadas. Assim, estes profissionais mais novos têm uma atitude mais favorável à inclusão do que os participantes mais velhos. Tal resultado mostra que a nossa hipótese inicial de que “profissionais mais jovens apresentam em suas atitudes um nível menor de resistência à inclusão” se confirma neste item.

O teste *Post Hoc DMS* indica que para o item 21 a diferença se apresenta entre o grupo 51-65 e os restantes três grupos, sendo que são participantes de mais idade (51-65) que mais concordam da ideia de que a inclusão de alunos com deficiências moderadas nas classes regulares é benéfica para eles. Assim, estes profissionais com mais idade têm uma atitude mais favorável à inclusão do que os participantes mais novos.

Nível de Formação

Na análise inferencial foram testadas as seguintes hipóteses estatísticas através do teste *Anova*:

H0: Não existem diferenças significativas entre os resultados dos diversos grupos de formação nos vários itens.

Ha: Existem diferenças significativas entre os resultados dos diversos grupos de formação nos vários itens.

O teste *Levene* indicou que os grupos não são estatisticamente diferentes do ponto de vista da variância. O resultado do teste *Anova* revelou que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os diversos níveis de formação (licenciados, especialistas, mestres e doutorados). No entanto, os resultados descritivos possibilitam observar pequenas diferenças, pela média das respostas, mostrando que professores com nível de licenciatura são menos resistentes ao processo de inclusão. Esta evidência pode ser identificada nos itens:

a) 09: “A inclusão de alunos com deficiências severas nas classes regulares é benéfica para eles”, quando observamos que na média, temos 2,52 para os licenciados, 2,44 para os especialistas e 2,30 para os mestres.

b) 18: “a inclusão nas escolas regulares tem impacto positivo no desenvolvimento social dos alunos com deficiência”, que apresenta a média 3,04 para os licenciados, 3,15 para os especialistas e 2,92 para os mestres;

c) 24: “a inclusão nas escolas regulares, nas turmas inclusivas prejudica a progressão acadêmica dos colegas” com média de 1,90 para os licenciados, 1,94 para os especialistas e 2,76 para os mestres. Neste item quem tem ao contrário dos outros, uma média mais baixa é menos resistente à inclusão.

Formação em Educação Especial

Na análise inferencial foram testadas hipóteses através do teste *t* para amostras independentes com o intuito de saber se a diferença de resultados entre professores com formação em Educação Especial e professores sem formação em Educação Especial é estatisticamente significativa. As hipóteses foram as seguintes:

Ho: Não existem diferenças significativas entre os resultados dos participantes com e sem formação em educação especial nos vários itens.

H1: Existem diferenças significativas entre os resultados dos participantes com e sem formação em educação especial nos vários itens.

O teste de indicou que os grupos são estatisticamente diferentes do ponto de vista da variância. O resultado do teste *t* para amostras independentes revelou que existem diferenças estatisticamente significativas entre os professores que tem formação e os professores que não tem formação nos resultados obtidos em 14 itens dos 26 analisados. Logo rejeita-se a *H*₀ para esses itens (ver Tabela 14).

Tabela 14. Resultados na variável formação em Educação Especial por item

Item	Formação	N	Média	Desvio padrão	<i>p</i> (sig)
10 - A inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares é benéfica para a sociedade amazonense	S	87	3,1	0,789	0,001
	N	15	2,7	0,815	
11 - Os alunos com deficiência devem ser educados nas escolas regulares em turmas separadas	S	87	1,8	0,833	0,002
	N	15	2,1	0,788	
13 - A inclusão nas turmas regulares terá um impacto positivo na progressão acadêmica dos alunos com deficiência .	S	87	3,0	0,741	0,001
	N	15	2,7	0,717	
14 – A inclusão nas escolas regulares é um direito dos alunos com deficiência	S	87	3,4	0,658	0,002
	N	15	3,1	0,640	
16 – A inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares é benéfica para a suas famílias	S	87	3,3	0,609	0,000
	N	15	3,0	0,648	
17 – A inclusão de alunos com deficiência visual nas turmas regulares é benéfica para eles.	S	87	3,1	0,780	0,000
	N	15	2,6	0,809	
18 – A inclusão nas turmas regulares tem um impacto positivo no desenvolvimento social dos alunos com deficiência	S	87	3,2	0,697	0,000
	N	15	2,9	0,671	
19 – Os alunos com deficiências devem ser educados nas escolas regulares em	S	87	3,1	0,750	0,000
	N	15	2,7	0,815	

turmas regulares	N	15	2,6	0,761	
20 - A inclusão de alunos com deficiência intelectual nas turmas regulares é benéfica para eles	S	87	2,7	0,794	0,001
	N	15	2,4	0,768	
21 - A inclusão de alunos com deficiências moderadas nas classes regulares é benéfica para eles.	S	87	3,2	0,667	0,877
	N	15	3,1	2,889	0,840
22 - A inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares é benéfica para os outros alunos	S	87	3,5	3,258	0,012
	N	15	2,9	0,667	
23 - A inclusão de alunos com deficiência auditiva/surdez nas turmas regulares é benéfica para eles	S	87	3,1	0,750	0,000
	N	15	2,7	0,708	
24 - A inclusão nas escolas regulares, nas turmas inclusivas prejudica a progressão acadêmica dos colegas	S	87	1,7	0,729	0,000
	N	15	2,0	0,663	
25 - Os alunos com deficiências devem ser educados nas escolas especiais	S	87	2,1	0,809	0,020
	N	15	2,4	0,810	
26 - A inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares é benéfica para os professores da turma	S	87	2,9	0,752	0,003
	N	15	2,6	0,744	

FONTE: Dados da pesquisadora – 2013.

Analisando os resultados do test *t* tendo por base as dimensões do questionário, verificamos que:

a) Na dimensão I (inclusão e aceitação) composta pelos itens 09, 15 e 21 constata-se que não existem diferenças estatisticamente significativas comparando-se as respostas dos professores com formação em Educação Especial com as respostas dos professores sem formação em Educação Especial.

b) Na dimensão II (impacto da inclusão) existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos professores com formação em Educação Especial e as respostas dos professores sem formação em Educação Especial, nos itens 10, 16, 22 e

26 (todos os itens que constituem esta dimensão). Observa-se que o grupo de professores que tem formação em Educação Especial apresenta-se mais favorável à inclusão do que o grupo que se declarou sem formação.

c) Registra-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos professores com formação em Educação Especial e a dos professores sem formação, nas questões abordadas na dimensão III (inclusão e modalidades de atendimento) constituída pelos itens 11, 19 e 25. Observa-se que os professores que tem formação em Educação Especial são menos favoráveis ao atendimento dos alunos em Escolas Especiais ou em turmas separadas, valorizando a filosofia da inclusão escolar.

d) Existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos professores com formação em Educação Especial e a dos professores sem formação, nas questões abordadas na dimensão IV (inclusão segundo o tipo de deficiência). Os itens 12, 17, 20 e 23 evidenciam que o grupo de professores que se declarou com formação apresenta um nível de aceitação maior à inclusão de alunos com qualquer uma das deficiências, enquanto que o grupo que se declarou sem formação apresenta maior resistência ao processo de inclusão.

e) Na dimensão V (impacto da inclusão na vida dos alunos com e sem deficiência), nos itens 13, 14, 18 e item 24 existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos professores com formação em Educação Especial e a dos professores sem formação em Educação Especial. Aqueles com formação tem atitudes mais favoráveis à inclusão, evidenciando-se na média do item 24 que a postura dos professores com formação em Educação Especial é a de quem não concorda com a afirmação de que a inclusão prejudica a progressão acadêmica dos colegas.

Experiência de ensino

Na análise inferencial foram testadas hipóteses através do teste *Anova* com o objetivo de se saber se a diferença de resultado entre os vários níveis de experiência dos professores é estatisticamente significativa. As hipóteses testadas foram as seguintes:

H₀: Não existem diferenças significativas entre os resultados dos diversos grupos de tempo de experiência dos professores nos vários itens.

H_a: Existem diferenças significativas entre os resultados dos diversos grupos de tempo de experiência dos professores nos vários itens

O teste *Levene* indicou que os grupos não são estatisticamente diferentes do ponto de vista da variância. O resultado do teste *Anova* revelou que não existem

diferenças estatisticamente significativas entre os cinco grupos (menos de 05 anos; 06 a 10 anos; 11 a 15 anos; 16 a 20 anos; e mais de 20 anos). No entanto, pela análise descritiva observa-se sutil diferença na média entre os grupos, principalmente com relação aos itens 11, 14, 22, 24 e 25; ou seja:

a) No item 11: “Os alunos com deficiência devem ser educados nas escolas regulares em turmas separadas”, observa-se que o grupo com menos de 5 anos apresenta média de 1,88 distanciando-se da média do grupo com 16 a 20 anos de experiência que apresenta média 3,13, evidenciando-se no último grupo a opinião favorável ao atendimento dos alunos com deficiência em ambiente separado e portanto, desfavorável à inclusão.

b) No item 14: “A inclusão nas escolas regulares é um direito dos alunos com deficiência”, destaca-se que embora em outras questões haja divergência de opinião, há um consenso de todos os inqueridos sobre o direito que as pessoas com deficiência têm de estarem na escola inclusiva, visto que, as médias estão equiparadas entre 3,38 para os professores do grupo com menos de 5 anos de experiência e a média 3,08 para os professores que estão no grupo de 16 a 20 anos de experiência.

c) No item 22: “A inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares é benéfica para os outros alunos”, o grupo com experiência entre 6 a 10 anos atinge uma média de 2,91 distanciando-se da opinião do grupo que se declarou com menos de 5 anos de experiência que atinge média de 3,47. Assim, este grupo com menos tempo de experiência tem uma atitude mais favorável ao benefício da inclusão para os outros alunos, embora não seja estatisticamente significativa.

d) No item 24: “A inclusão nas escolas regulares, nas turmas inclusivas prejudica a progressão acadêmica dos colegas”, observa-se diferença entre a opinião do grupo que apresenta menos de 5 anos de experiência com média de 1,82 apresentando baixo nível de concordância com o item, contrapondo-se ao grupo com experiência de 06 a 10 anos com média 2,06 e ao grupo de 16 a 20 anos de experiência com média 2,04 que demonstram maior concordância com a afirmativa do item. Com base nestes resultados, o grupo com menos experiência tem uma atitude mais favorável à inclusão, embora não seja estatisticamente significativa.

e) No item 25: “Os alunos com deficiências severas devem ser educados nas Escolas Especiais”, evidencia-se pequena diferença nas médias do grupo com experiência de 05 a 10 anos com média de 2,49 enquanto que o grupo de 16 a 20 anos de experiência apresenta média de 2,21, mostrando este último grupo menor resistência

à inclusão, visto que, concordam menos, com o atendimento destes alunos em Escolas Especiais.

Portanto, no que diz respeito a nossa hipótese de trabalho de que quanto maior o tempo de atuação do professor, maior é a sua atitude de resistência frente à inclusão, encontramos resultados mistos, não sendo a diferença estatisticamente significativa, logo não podemos dizer aceitar esta hipótese como verdadeira.

Familiar com deficiência

Na análise inferencial foram testadas hipóteses através do teste *t* para amostras independentes com o intuito de saber se a diferença de resultados entre professores que tem na família uma pessoa com deficiência e professores que não tem pessoa com deficiência na família é estatisticamente significativa. As hipóteses testadas foram as seguintes:

H₀: Não existem diferenças significativas entre os resultados dos participantes que tem uma pessoa com deficiência na família e aqueles que não têm, nos vários itens.

H_a: Existem diferenças significativas entre os resultados dos participantes que tem uma pessoa com deficiência na família e aqueles que não têm, nos vários itens.

O teste de *Levene* indicou que os grupos não são estatisticamente diferentes do ponto de vista da variância. O resultado do teste *t* para amostras independentes revelou que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os professores que tem uma pessoa com deficiência na família e professores que não tem uma pessoa com deficiência na família. Como $p > 0,05$ não se rejeita a hipótese nula.

Número de alunos com deficiência na turma

Na análise inferencial foram testadas hipóteses através do teste *Anova* com o objetivo de se saber se a diferença de resultado entre os quatro grupos referentes ao número de alunos com deficiência na turma. As hipóteses testadas foram as seguintes:

H₀: Não existem diferenças estatisticamente entre os resultados dos diversos grupos da variável número de alunos com deficiência por turma nos vários itens.

H_a: Existem diferenças estatisticamente entre os resultados dos diversos grupos da variável número de alunos com deficiência por turma nos vários itens.

O teste *Levene* indicou que os grupos não são estatisticamente diferentes do ponto de vista da variância. O resultado do teste *Anova* revelou que não existem

diferenças estatisticamente significativas entre os quatro grupos (1 aluno; 2 alunos; 3 alunos; e mais de 3 alunos). Como $p > 0,05$ não rejeita-se H_0 .

Tipos de deficiência dos alunos que frequentam as turmas dos participantes

Para esta variável primeiro analisamos as respostas qualitativas à questão 7 do questionário e depois agrupamos essas respostas em cinco grupos: deficiência auditiva/surdez; deficiência visual; deficiência física; deficiência intelectual; e autismo. Na análise inferencial foram testadas hipóteses através do teste *Anova*. As hipóteses testadas foram as seguintes:

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os resultados dos diversos grupos de alunos com deficiência incluídos nas turmas dos professores, nos vários itens.

H_a : Existem diferenças significativas entre os resultados dos diversos grupos de alunos com deficiência incluídos nas turmas dos professores, nos vários itens.

O teste *Levene* indicou que os grupos não são estatisticamente diferentes do ponto de vista da variância. O resultado do teste *Anova* revelou que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os cinco grupos para todos os itens.

Número de alunos por turma

Na análise inferencial foram testadas as seguintes hipóteses através do teste *Anova*:

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os resultados dos diversos grupos relativos ao número de alunos por turma, nos vários itens.

H_a : Existem diferenças significativas entre os resultados dos diversos grupos relativos ao número de alunos por turma, nos vários itens.

O teste *Levene* indicou que os grupos não são estatisticamente diferentes do ponto de vista da variância. O resultado do teste *Anova* revelou que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os cinco grupos para todos os itens.

Finalizando a apresentação dos resultados desta pesquisa passamos a seguir à apresentação das conclusões e sua discussão.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo serão apresentadas as conclusões do estudo considerando os objetivos definidos e as hipóteses estabelecidas no projeto bem como as recomendações que poderão servir de referência para outros estudos sobre este tema ou contribuir para finalidades que favoreçam a concretização da filosofia da inclusão nos sistemas de ensino.

5.1 Conclusões

O presente trabalho com o tema “A Educação de Alunos com Deficiência no Ensino Regular: Um Estudo sobre a diferença de perfil dos Profissionais em relação à aceitação e a resistência à Inclusão”, tem como objetivo geral conhecer e analisar características dos profissionais da educação que apresentam atitudes de resistência ou aceitação em relação a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Para este estudo foram definidos os seguintes objetivos: a) Conhecer as atitudes dos professores face à inclusão considerando as cinco dimensões estudadas; b) Identificar variáveis que distinguem profissionais perante a inclusão de alunos com deficiência.

Foi desenvolvida numa abordagem metodológica quantitativa, caracterizando-se pelos seus objetivos, como uma pesquisa descritiva, centrando-se na análise de fatos e fenômenos observáveis e na mediação/avaliação de variáveis comportamentais e/ou sócio afetivas passíveis de serem medidas. O questionário foi o instrumento de coleta dos dados os quais foram analisados com base na estatística descritiva e inferencial.

A seguir apresentaremos as conclusões do estudo considerando os objetivos da pesquisa.

Objetivo 1- Conhecer as atitudes dos professores face à inclusão considerando as cinco dimensões estudadas.

Dimensão I - Inclusão e aceitação em relação aos diferentes graus de deficiências: Analisando os resultados dos itens que avaliam a aceitação da inclusão de alunos com diferentes graus de deficiência podemos observar que, para a inclusão de alunos com deficiências severas, item 09 do questionário, o grupo de professores

apresentou opinião concentrada nas respostas concordo e discordo, atingindo um percentual de 34,7% e 35,1% respectivamente. Este resultado nos mostra que os professores não consideram que a inclusão seja benéfica para estes alunos, visto que, quando somamos o percentual das respostas discordo totalmente com o percentual das respostas discordo, atingimos um total de 50,6%, o que indica que mais da metade dos participantes entendem que a inclusão nas classes regulares não é benéfica para os alunos com severas deficiências.

Na sequência da análise, observamos o resultado dos itens 15 e 21 que avaliam o nível de aceitação para a inclusão de alunos com deficiências leves e moderadas. Percebemos que o nível de aceitação cresce consideravelmente atingindo um percentual de 62,0% na resposta concordo para o item 15 do questionário e 67,3% na resposta concordo para o item 21 do questionário. Percebemos neste resultado um crescimento de mais de 50% no nível de aceitação dos professores para a inclusão de alunos que apresentam menores prejuízos em seu desenvolvimento. Percebe-se nesta posição que a comunidade escolar ainda apresenta-se resistente aos alunos que exigem uma organização pedagógica diferenciada mostrando, como diz Blanco (2004) que a escola tradicionalmente focalizou sua atenção em satisfazer às necessidades comuns, delineando objetivos sem considerar as características específicas de cada aluno.

Podemos concluir que a concordância, por parte dos professores, com o benefício da inclusão vai aumentando à medida que a severidade da deficiência dos alunos diminui.

Dimensão II – Impacto da Inclusão: Quando analisamos as questões que avaliam o impacto da inclusão na sociedade amazonense/manauara, observamos que a opinião dos participantes atinge um percentual significativamente acima da média totalizando 72,5% nas respostas concordo e concordo plenamente. O resultado demonstra que a grande maioria dos participantes acredita que a inclusão pode beneficiar a sociedade como um todo.

Quando avaliamos o benefício da inclusão às famílias, o resultado atingiu um percentual mais elevado, visto que 61,6% dos participantes concordam que a inclusão beneficia as famílias das pessoas com deficiência e se somarmos com as respostas da alternativa concordo plenamente, este percentual atinge 88,5% do resultado da pesquisa neste item. O que indica que os participantes conseguem compreender que a

convivência em ambiente o menos restritivo possível contribui para melhorar a dinâmica familiar das pessoas com deficiência.

O item 22 que avalia o benefício da inclusão para os alunos sem deficiência, também ganhou destaque atingindo um percentual de 60% na resposta concordo. Indicando que na opinião da maioria dos participantes, a inclusão pode beneficiar, através da convivência, os alunos que não apresentam deficiência. Nesta posição de reconhecimento do valor e benefício da inclusão, recorreremos ao que diz Salend (1998) citado por Martins (2000) a inclusão constitui um movimento de famílias, professores e membros da comunidade, com vistas à criação e escolas e outras instituições sociais baseadas na aceitação, pertença, e sentido comunitário.

Quando perguntamos se a inclusão escolar é benéfica para o professor, embora a média superior do percentual 53,1% esteja na resposta concordo, observamos que, o percentual da resposta discordo aumenta em relação aos outros itens atingindo 26,9% das respostas dos participantes, significando o maior percentual de resposta na alternativa discordo que aparece na dimensão II.

Com base neste resultado podemos concluir que embora um grupo significativo de professores acredite em modificações a partir da influência que a inclusão escolar pode exercer dentro do espaço das escolas, da sociedade e o quanto pode contribuir de forma favorável para mudanças nas suas práticas pedagógicas, mais de ¼ dos professores inqueridos ainda apresentam posição contrária à inclusão quando a sua função de professor é envolvida nas relações de causa e efeito do movimento inclusivo.

Dimensão III – Inclusão e Modalidade de Atendimento: Segundo Minetto, (2012) a proposta da educação inclusiva se diferencia drasticamente da proposta integrativa no sentido de propor empenho bilateral, ou seja, da escola (como um todo) e do aluno com necessidades especiais (e de sua família). Esta mudança, na Educação Especial, não pode ser apenas de palavra e sim de paradigma. E quando falamos de uma educação inclusiva que ainda propõe a escolarização em ambientes diferenciados, necessário se faz a análise de todos os contextos envolvidos nos sistemas de ensino revendo conceitos e concepções que orientam as práticas de ensino, inclusive a formação inicia.

Os resultados dos itens que pesquisaram a dimensão Inclusão e Modalidade de Atendimento, nos possibilita realizar uma pequena amostra do que pensam os

professores quanto aos ambientes de ensino para os alunos com deficiência no Ensino Médio, conforme os dados dos itens 11, 19 e 25 do questionário.

No item 11 que se refere ao atendimento dos alunos com deficiência em escolas regulares mas em turmas separadas, atingiu um percentual de 45,7% na alternativa concordo e 26,9% na alternativa concordo plenamente, na somatória das alternativas concordo e concordo plenamente atinge-se um total de 72,6%, dado que indica posição contrária a inclusão total. Quando analisamos a questão 19 que se refere ao atendimento em escolas regulares em turmas regulares atinge-se 53,9% na alternativa concordo, porém, a alternativa concordo plenamente desce para 17,6%, somando um total de 71,5% de professores favoráveis ao atendimento inclusivo. Indecisos se contradizem ou não há clareza entre a diferença dos atendimentos? O resultado do item 25 que se refere ao atendimento em escolas especiais é surpreendente quando observamos que 54,3% dos professores ainda concordam que os alunos sejam atendidos em Escolas Especiais e 26,1% concordam plenamente com esta modalidade de atendimento. Somados os dois resultados atingimos 80,4% dos professores que concordam com o atendimento segregado e apenas 18,7% dos professores que discordam do atendimento em Escolas Especiais.

A análise nos permite concluir que a concepção de educação inclusiva ainda está distante do conceito, do entendimento e da vivência dos professores, visto que, no momento em que há possibilidade de opinar pela continuidade do ensino separado, o grupo tende a optar por esta alternativa. Parece-nos contraditória a posição dos participantes em relação aos itens 19 e 25, no entanto, percebe-se uma forma, discreta de repetir o velho discurso da falta de formação, da falta de condições e outros motivos alegados como despreparo para enfrentar o desafio da educação inclusiva.

Dimensão IV – Inclusão segundo o tipo de deficiência: Na dimensão IV do questionário que analisou, nos itens 12, 17, 20 e 23, a opinião dos professores em relação à inclusão segundo o tipo de deficiência nos mostra que a deficiência física atingiu o maior percentual de aceitação na alternativa concordo, com um percentual de 57,6%, com maior percentual também na alternativa concordo plenamente que ficou em 24,9%, demonstrando que os professores são mais favoráveis à inclusão de pessoas com limitações físicas. A área de deficiência auditiva/surdez foi a segunda mais aceita com 53,5% para a alternativa concordo e 19,6% para a alternativa concordo plenamente. Destaca-se que das 15 escolas pesquisadas, 05 são escolas de referência na inclusão de

surdos no ensino médio. A deficiência visual obteve um percentual menor com 49,8% na alternativa concordo e 20,4% na alternativa concordo plenamente. A deficiência intelectual embora tenha obtido percentual de 45,7% na alternativa concordo, teve um grande percentual na alternativa discordo 35,1% e na discordo totalmente 9,4% atingindo 44,5% nas duas alternativas negativas. Por estes dados podemos concluir que, dentre todas as deficiências a que teve menor aceitação foi à deficiência intelectual.

Pelo resultado apresentado concluímos que são mais aceitas as deficiências que exigem menores adaptações curriculares, que exigem menores mudanças na prática pedagógica e que embora necessitem de adequações na estrutura física, não exigem mudanças de atitudes e de concepções metodológicas na sala de aula.

Dimensão V – Impacto da inclusão na vida dos alunos com e sem deficiência:

Nesta dimensão analisamos nos itens 13, 14, 18 e 24 do questionário a opinião dos professores quanto ao impacto da inclusão na vida dos alunos com e sem deficiência. O resultado mostra que na opinião dos professores os alunos com deficiência são beneficiados pela inclusão nos vários aspectos avaliados, vida acadêmica com 52,2% de concordo, mais 19,2% de concordo plenamente; a inclusão como direito dos alunos com deficiência com 54,3% de concordo e mais 35,9% de concordo plenamente e o item impacto positivo no desenvolvimento dos alunos com deficiência atinge 59,6% mais 25,3% de concordo plenamente. No entanto, na mesma proporção 54,3% de respostas concordo, os professores consideram que a inclusão dos alunos com deficiência nas turmas inclusivas prejudica a progressão acadêmica dos colegas. Quando somamos os resultados do concordo com o concordo plenamente, o percentual de professores que concordam que há prejuízo na vida acadêmica dos alunos sem deficiência sobe para 80,4%. Neste item apenas 1,6% dos inqueridos discordam da afirmativa.

Objetivo 2- Identificar variáveis que distinguem profissionais perante a inclusão de alunos com deficiência.

Destacamos como resultado muito significativo para o nosso objetivo de Identificar variáveis que distinguem profissionais com atitudes de aceitação daqueles com atitudes de rejeição perante a inclusão de alunos com deficiência, o resultado referente a formação dos professores em Educação Especial, visto que, nos resultados inferenciais são registradas diferenças estatisticamente significativas em 14 dos 26 itens do questionário. Portanto, podemos considerar que esta é uma variável que diferencia a

atitude dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Este resultado corrobora Martins (2000), que refere que existem profissionais que não apoiam a inclusão, considerando que:

- Os professores titulares de turma não estão suficientemente envolvidos no processo de implementação de um modelo inclusivo, nem sentem que tem formação suficiente para o fazer;

- Não existe colaboração entre o professor titular de turma e o professor de educação especial;

- Estas práticas diminuem a qualidade da educação dos alunos sem NEE;

- Há poucos dados empíricos que apoiem o modelo inclusivo;

- O financiamento, e a formação dos professores, baseia-se na dualidade de sistemas.

Assim, aceitamos a nossa hipótese inicial que indicava que “a atitude de resistência apresentada pelos professores na Educação Básica, do Ensino Médio em relação à inclusão de alunos com deficiência decorria da falta de formação”. *Podemos dizer através dos resultados inferenciais que a formação em educação especial é uma característica que diferencia os professores no que diz respeito a sua resistência à inclusão.*

Adicionalmente, referimos que:

- o género não é uma característica que diferencia os professores no que diz respeito a sua resistência à inclusão, uma vez que tal só se manifestou no item 9;

- a nossa hipótese inicial de que “profissionais mais jovens apresentam em suas atitudes um nível menor de resistência à inclusão” não se confirma no item 21, no entanto no item 11 os mais jovens são mais favoráveis;

- na nossa hipótese sobre o tempo de trabalho considerando que quanto maior o tempo de atuação do professor, maior é a sua atitude de resistência frente à inclusão, encontramos resultados mistos, não sendo as diferenças estatisticamente significativas, logo não podemos aceitar esta hipótese como verdadeira. Assim, não podemos dizer através dos resultados inferenciais que a experiência de ensino é uma característica que diferencia os professores no que diz respeito a sua resistência à inclusão.

- não podemos dizer através dos resultados inferenciais que a existência de uma pessoa com deficiência na família seja uma característica que diferencia os professores no que se refere a sua resistência à inclusão. Contudo, como o número de professores

que responderam que têm uma pessoa com deficiência na família (60) é muito limitado pode ter influenciado os resultados.

- não podemos dizer através dos resultados inferenciais que número de alunos com deficiência por turma seja uma característica que diferencia os professores no que respeita a sua resistência à inclusão;

- não podemos dizer através dos resultados inferenciais que o tipo de deficiência dos alunos que frequentam as turmas dos participantes seja uma característica que diferencia os professores no que diz respeito a sua resistência à inclusão.

- não podemos considerar que o número de alunos por turma seja uma característica que diferencia os professores no que diz respeito a sua resistência à inclusão.

É neste contexto, que consideramos de severas dificuldades, que os alunos com deficiência, devem buscar o seu direito à educação, muitas vezes se esforçando para cumprir seu papel de estudante mesmo que a escola não se modifique em função de atender as suas necessidades, visto que, conforme nos diz Correia (2008). A escola de hoje, para além de prescrever um processo que permita dar respostas eficazes para os alunos com NEE, deve ainda considerar um conjunto de pressupostos que lhe permita partilhar o sucesso de todos os seus alunos, sem exceção, com todos aqueles que o ajudaram a construir.

No sentido de construir esta escola que compartilhe sucesso, condições essenciais devem ser providas como cita Correia (2008):

- Um sentido de comunidade;
- Liderança;
- Colaboração e cooperação;
- Formação;
- Apoios educativos;
- Serviços e apoio da Educação Especial.

A questão da formação é sobre tudo a condição mais evidenciada em todos os estudos que analisam as questões voltadas para a filosofia da inclusão. No Brasil e em outros países é recorrente a constatação da falta de “preparo” dos profissionais da educação para que a inclusão escolar seja uma realidade menos problemática para os sistemas e para seus usuários que não se sentem contemplados em suas necessidades.

Segundo Carvalho (2009) mundo em que vivemos exige que os educadores desempenhem papéis que vão muito além de transmitir conhecimentos e cultura. Assim, nesta fase de evolução histórica de paradigmas, não podemos nos limitar a repensar a educação especial, como se sua inexistência pudesse solucionar todos os problemas das escolas.

Esta linha de raciocínio nos possibilita refletir sobre a necessidade urgente de abrir debates sobre a diversidade na escola, ampliando compromissos e responsabilidades e promovendo oportunidades de ensino e aprendizagem, reunindo condições diversas que possam minimizar as dificuldades enfrentadas hoje por alunos e professores que por vezes vivem, no espaço de educação, situações que deseducam.

5.2 Recomendações

Diante deste resultado concluímos que o contexto da educação inclusiva merece atenção especial nos sistemas de ensino. Percebemos neste trabalho que, os participantes reconhecem o benefício da inclusão para os alunos com deficiência, porém, atribuem prejuízos ao desempenho dos demais alunos, fato que poderá contribuir para a compreensão de que o insucesso dos outros alunos é um efeito do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência nas turmas regulares o que de certo não é verdade.

Destaco alguns resultados considerando as variáveis independentes tais como a idade onde observamos que a faixa etária mais jovem apresenta menor resistência à inclusão em turmas regulares demonstrando-se favorável, em alguns itens, ao atendimento em turmas inclusivas. A formação em Educação Especial apresenta-se como fator preponderante na construção de atitudes favoráveis à inclusão, fato que valoriza o papel da formação inicial e continuada para a construção de sistemas educacionais inclusivos.

Entre outras condições necessárias para a organização de sistemas educacionais inclusivos gostaríamos de destacar alguns pontos relevantes:

Quanto a resistência à inclusão de alunos com deficiências severas consideramos necessário que as oportunidades de estudo para os professores sejam ampliadas e que o sistema de ensino promova mudanças estruturais no que diz respeito aos espaços físicos, mobiliários e equipamentos diferenciados, garantindo melhores condições de apoio e de trabalho para que às equipes das escolas inclusivas consigam vislumbrar possibilidades no atendimento de crianças que apresentam severas limitações, mas, que podem dar

respostas acadêmicas satisfatórias, na escola inclusiva, através de serviços e recursos diferenciados.

Os professores não considerarem que a inclusão pode ser benéfica para eles, enquanto professores da turma. Neste aspecto reconhecemos que atenção maior deverá ser dada à orientação pedagógica aos professores frente à necessidade de compreender que a inclusão é uma oportunidade de enriquecer sua prática pedagógica com recursos diferenciados, visto que segundo Silva (2010) A inclusão escolar evidencia que a prática pedagógica tradicional, baseada apenas na transmissão de conhecimentos, é ineficaz para ensinar grande parte dos alunos. Neste sentido se os professores não identificam a inclusão como benefício para melhorar seu desempenho, é possível que não percebam a grande contribuição dos diversos recursos didáticos para obter melhores resultados, não só com alunos que apresentam deficiência, mas com todos os alunos da turma.

A resistência dos Professores sem formação em educação especial, nos leva a acreditar que a falta de formação tem contribuído muito para a continuidade de paradigmas antigos e pouco adequados para este novo momento da educação. Discute-se a educação inclusiva que contempla toda a diversidade humana, no entanto, ainda não avançamos no atendimento pedagógico do público alvo da educação especial. Nesse sentido destacamos o que diz Correia, (2008) Assim, no que diz respeito à implementação de um modelo inclusivo, muitos profissionais têm que adquirir e/ou aperfeiçoar as suas competências, sendo para isso necessário valorizar a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional.

- Professores mais jovens apresentam maior resistência à inclusão

No sentido de contribuir para as mudanças de paradigmas e concepções de forma a avançar para uma educação de qualidade para todos, não poderíamos deixar de reconhecer o fundamental papel da formação inicial e continuada, portanto, recomendamos atenção especial nestes aspectos.

- Indicação significativa para que o atendimento seja realizado em Escola Especial

Pensar e efetivar a inclusão escolar sem restrições, cumprindo o que preceitua a legislação brasileira quando assegura que a educação é direito de todos e de cada um, torna-se um grande desafio aos sistemas de ensino, visto que, segundo Campbell (2009) É de suma importância que a escola ofereça todos os recursos necessários para a efetiva inclusão do aluno, assim como é preciso também providenciar apoio pedagógico especial com o propósito de atender as necessidades especiais dos alunos.

Portanto, necessário se faz a garantia de condições adequadas ao trabalho escolar de forma que os professores se sintam mais seguros no momento de desempenhar suas atribuições em uma turma que recebe um aluno com deficiência.

O entendimento de que a inclusão prejudica a progressão acadêmica dos colegas da turma, carrega a conotação de que a inclusão atrapalha o andamento das atividades dos outros alunos, talvez a falta de conhecimentos metodológicos específicos, a falta de materiais e equipamentos diferenciados, podem ser agravantes para que os professores se coloquem na posição de não aceitar a inclusão indistintamente, mostrando-se favorável apenas àquelas áreas de deficiência que exigem mudanças menos significativas no currículo escolar. No entanto, vale destacar que mesmo neste contexto do “vir a ser” das condições ideais, reconhecemos que muitos professores, buscam na medida de suas possibilidades a conquista das condições necessárias ao atendimento de seus alunos que apresentam necessidades educativas especiais, pois como cita Carvalho, (2004)

Ainda em relação à diversidade, devido ao tradicionalismo da maioria de nossas escolas, uma das questões problemáticas para muitos de nossos professores é: como desenvolver a prática pedagógica comum para todos e, ao mesmo tempo, sensível à diversidade, às diferenças individuais?

Para mudar paradigmas é preciso construir conhecimentos novos capazes de modificar práticas pedagógicas e princípios éticos enraizados pelo tempo.

Quando os professores indicam que o atendimento deve ser realizado em escolas comuns, porém, em turmas separadas, podemos deduzir que isso ocorre pelo desafio que tem sido efetivar a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular ao longo de muitos anos. Motivo de grandes controvérsias principalmente quando se analisa a variedade de limitações dos alunos e as condições disponibilizadas nas escolas, precisamos reconhecer a falta de equiparação de oportunidades – processo através do qual os sistemas gerais da sociedade – tais como ambiente físico e cultural, a habitação e os transportes, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades educacionais e de trabalho, a vida cultural e social, incluindo as instalações esportivas e recreativas – são feitos acessíveis para todos.

A falta de condições gerais para a equiparação de oportunidades no ambiente escolar tem sido outro fator que contribui para que os professores se posicionem contra

a inclusão ou avaliem que o atendimento dos alunos com deficiência, sem as condições diferenciadas necessárias, acabam por prejudicar o andamento da turma como um todo.

Como vimos os resultados da opinião dos professores a inclusão proposta a partir de 1994 pela Declaração de Salamanca, para ser de fato efetivada nos sistemas de ensino exige decisões técnicas e ações afirmativas planejadas e executadas através de políticas públicas que promovam as condições necessárias em vários aspectos: humano, físico, didático/pedagógico e atitudinal, de forma a garantir uma educação de qualidade para todos.

Recomendamos ainda que outros estudos sejam realizados sobre este tema, não só em Manaus, mas em outras regiões do Estado, para que possam perceber as concepções, atitudes e condições gerais de avanço ou retrocessos vivenciados nas escolas e nos sistemas educacionais como um todo.

Referências Bibliográficas

Almeida, M. S. (2011). *Elaboração de Projeto, TCC, dissertação e Tese: uma abordagem simples, prática e objetiva*. São Paulo: Atlas.

Alvarenga, E. M. de. (2010). *Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa: normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos*. Assunção: Universidade Nacional de Assunção.

Amazonas (Estado). *Resolução 0138 de 16 de outubro de 2012 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas*. Manaus: 2012.

Brasil, 2011.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva / Secretaria de Educação Especial – Brasília: Secretaria de Educação Especial – 2010.*

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília MEC/SEESP, 2008.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto 6571 de 17 de setembro de 2008 define a Política Nacional da Educação Especial*. SEESP, 2008.

Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Sala de Recursos Multifuncionais – Espaço para Atendimento Educacional Especializado/ Secretaria de Educação Especial – Brasília: Secretaria de Educação Especial – 2007.*

Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Impactos da Declaração de Salamanca nos Estados Brasileiros/Secretaria de Educação Especial – Brasília: Secretaria de Educação Especial – 2006.*

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Direito à Educação: subsídios para a gestão de sistemas educacionais; orientações gerais e marcos legais*. Organização e coordenação Marlene de Oliveira Gotti...[et. al.]. _ Brasília: MEC, SEESP, 2004.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.*

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial: livro1/MEC/SEESP* – Brasília: a Secretaria, 1994.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Constituição (1988). *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira Jobim. *Ministério da Educação. Brasília: INEP, 2012*. Disponível em: <portal.inep.gov.br/básica-censo-escolar-matricula> Acesso em: 21.02.2014.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Sala de Recursos Multifuncionais*. Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, Brasília, 2006.

Budel, G. C. & Meier, M. (2012). *Mediação da aprendizagem na educação especial*. São Paulo: Ibplex ED.

Callonere, A. & Hubner, M. M. (2012). *O Processo de inclusão escolar e as funções expectativas e relatos verbais de pais e professores: Um estudo de caso*. Universidade Presbiteriana Mackenzie – Cadernos de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, v. 12, ano: 2012.

Campbell, S. I. (2009). *Múltiplas faces da inclusão*. Rio de Janeiro: Walk Ed.

Carvalho, R. E. (2009). *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação.

Correia, L.M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, considerações para uma educação com sucesso*. Porto, Portugal:Porto Editora.

Correia, L.M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (2ª edição). Porto Portugal: Porto editora

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas:teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.

Fávero, E. Ministério Público do Estado de São Paulo 2007.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira Jobim. *Ministério da Educação. Brasília: INEP, 2008*. Disponível em: <portal.inep.gov.br/básica-censo-escolar-matricula> Acesso em: 23.12.2013.

Lopes, A. M. F. *Para entender a história. 24 de abril de 2012*. Disponível em: <www.amazon.com.br/s/ref_ref=rb_ss_i_o_12/1908877420-20255311.prefix=fabio+pestanda,ps,416&rh=1.aps,kfabiopestandaamos> Acesso em: 23.02.2014.

Mantoan, M. T. E. & Prieto, R. (2006). *Inclusão escolar – Pontos e contrapontos* –São Paulo: Summus.

Martins, A.P.L. (2000). *O movimento da escola inclusiva: Atitude dos professores do 1º ciclo básico*. Tese de mestrado não publicada, Instituto de estudos da criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Martins, L. de A. R. (2006). *Inclusão: Compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes.

Martins, Maria Fernanda dos Santos. *Inclusão: Um olhar sobre as atitudes e Práticas dos Professores* – Universidade Portucalense – Porto 2005.

Mazzotta, M. J.S. (2011). *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas* São Paulo: Cortez.

Mesquita, A. M. A (2014). *Práticas curriculares inclusivas: tensões e desestabilizações na ação docente*. Disponível em www.anpae.org.br. Acesso em 19.02.2014.

Miranda, Z. N. (2010). *Inclusão de crianças com NEE severas na classe regular: Perspectivas de professores*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade do Minho, Braga.

Minetto, M. F. (2012). *Currículo na Educação Inclusiva: Entendendo esse Desafio*. Curitiba: Editora Intersaberes.

Nascimento, A. C. A. (2007). *Educação Inclusiva no contexto Amazônico: Formação de Professores*. Manaus: Edua.

Paraná (1998). *Educação para Todos*. Registros da Educação 4.

Perolin, I. (2010). *Nossas crianças não podem mais esperar! A inclusão escolar em foco*. São Paulo: Pulso Editorial.

Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão / Construindo uma sociedade para todos*. Romeu Kasumi Sassaki. Rio de Janeiro: WVA.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE.

ANEXOS



Universidade do Minho

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Conhecer o perfil dos professores que apresentam aceitação ou rejeição à inclusão de alunos com deficiência na escola regular.

O presente questionário foi elaborado no âmbito de pesquisa para obtenção do grau de mestrado na área de educação especial dificuldades de aprendizagem específicas. Neste contexto, pretende-se pesquisar, identificar e analisar a diferença de perfil dos profissionais em relação à aceitação e à resistência à inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares.

Portanto, solicita-se sua contribuição no sentido de responder as perguntas a seguir, esclarecendo que as respostas não se caracterizarão como certas ou erradas, apenas irão representar sua opinião sobre o tema e serão utilizadas somente neste trabalho de Pesquisa.

As informações dadas serão confidenciais e será respeitado o anonimato, confidencialidade e privacidade dos dados.

Agradecemos sua valiosa colaboração.

I. Dados Demográficos e opinião dos participantes sobre a inclusão de pessoas com deficiência.

(Marque um X no quadrado referente à sua resposta.)

01. Sexo: Masculino Feminino

02. Idade: _____ Anos .

03. Nível de Formação Inicial

3.1 Licenciado

3.2 Especialista

3.3 Mestrado

3.4 Doutorado

04. Formação Continuada e experiência do professor

4.1 Participou de algum curso de formação de professores em Educação Especial? Sim Não

4.2 Experiência na área de ensino

4.2.1 Menos que 5 anos

4.2.2 5 à 10 anos

4.2.3 11 a 15 anos

4.2.4 16 a 20 anos

4.2.5 mais de 20 anos

05. Na sua família tem uma criança ou um adulto com deficiência?

Sim Não

06. Quantos alunos com deficiência existem em cada turma que ensina?

6.1 01 aluno

- 6.2 02 alunos
- 6.3 03 alunos
- 6.4 Mais de 03 alunos

07. Que tipo de deficiência possuem?

.....
.....

08. Quantos alunos existem na turma que ensina?

- 11.1 15-20 alunos
- 11.2 20-30 alunos
- 11.3 30-40 alunos
- 11.4 Mais de 40 alunos

II. Opinião dos professores frente a inclusão de alunos com deficiência

Marque um X no quadrado que corresponde a sua opinião sobre cada item abaixo:

09. A inclusão de alunos com deficiências severas nas classes regulares é benéfica para eles.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo plenamente

10. A inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares é benéfica para a sociedade amazonense.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo plenamente

11. Os alunos com deficiência devem ser educados nas escolas regulares em turmas separadas.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo plenamente

12. A inclusão de alunos com deficiência física nas turmas regulares é benéfica para eles.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo plenamente

13. A inclusão nas turmas regulares terá um impacto positivo na progressão acadêmica dos alunos com deficiência.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo plenamente

14. A inclusão nas escolas regulares é um direito dos alunos com deficiência.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo plenamente

15. A inclusão de alunos com deficiências leves nas classes regulares é benéfica para eles.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo plenamente

16. A inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares é benéfica para suas famílias.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo plenamente

17. A inclusão de alunos com deficiência visual nas turmas regulares é benéfica para eles.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo plenamente

18. A inclusão nas escolas regulares tem impacto positivo no desenvolvimento social dos alunos com deficiência.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo plenamente

19. Os alunos com deficiências devem ser educados nas escolas regulares em turmas regulares.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo plenamente

20. A inclusão de alunos com deficiência intelectual nas turmas regulares é benéfica para eles.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo plenamente

21. A inclusão de alunos com deficiências moderadas nas classes regulares é benéfica para eles.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo plenamente

22. A inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares é benéfica para os outros alunos.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo plenamente

23. A inclusão de alunos com deficiência auditiva surdez nas turmas regulares é benéfica para eles.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo plenamente

24. A inclusão nas escolas regulares, nas turmas inclusivas prejudica a progressão acadêmica dos colegas.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo plenamente

25. Os alunos com deficiências devem ser educados nas escolas Especiais.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo plenamente

26. A inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares é benéfica para os professores de turma.

Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo plenamente

Muito obrigada pela sua participação.

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, na condição de sujeito, deste estudo intitulado “A Educação de Alunos com Deficiência na escola regular: Um estudo sobre a diferença de perfil dos profissionais em relação à aceitação e a resistência à inclusão”. O convite se faz em decorrência de desenvolver ou ter desenvolvido anteriormente suas atividades docentes em turma do Ensino Médio que apresenta matrícula de pessoas com deficiência os quais vivenciam o processo de inclusão escolar. *Participante da Pesquisa* é a expressão dada a todo ser humano que, de livre e espontânea vontade e após ser devidamente esclarecido, concorda em participar de uma pesquisa. Sua participação neste trabalho será efetivada através do preenchimento de um questionário com informações referentes à sua concepção sobre inclusão e considerações sobre os benefícios da inclusão para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Este estudo tem por objetivo principal *analisar as características dos profissionais que influenciam com suas atitudes de resistência ou aceitação o atendimento de alunos com deficiência inclusos nas turmas comuns do ensino médio da rede pública estadual de Manaus*. Diante das dificuldades enfrentadas no contexto escolar para que a educação inclusiva de fato seja uma realidade, justifica-se o estudo proposto, por significar uma oportunidade da identificação de atitudes que dificultam a relação entre professores e alunos, identificando também as variáveis que facilitam ou que dificultam o andamento da ação pedagógico na filosofia da educação inclusiva, aspecto este, de extrema relevância para que os alunos possam concluir seus estudos com o melhor aproveitamento possível. Espera-se que os resultados do estudo apontem aspectos que interferem no processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência, os quais poderão servir de indicadores para a formulação e execução de ações pedagógicas que possam contribuir para a redução do preconceito e da discriminação ainda muito presentes nos espaços educacionais e responsáveis por insucesso e exclusão escolar.

Procedimentos do estudo

- O procedimento de recolha de dados será por meio da aplicação de um questionário contendo 26 itens que será respondido na própria escola;
- Sua participação consiste em responder os itens do questionário;
- A análise dos dados será realizada sem referências sobre os dados pessoal dos participantes;
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo;
- A pesquisadora acompanhará a aplicação do instrumento e esclarecerá eventuais dúvidas e;
- Não serão utilizados recursos tais como gravação, filmagem ou fotos.

Riscos e benefícios

- Este estudo possui "baixo risco" podendo causar constrangimentos inerentes ao procedimento de análise de suas próprias atitudes. Medidas preventivas durante o trabalho, como manter sigilo das informações, serão tomadas para minimizar qualquer risco, incômodo ou desconforto.
- Este estudo não trará benefício direto ao participante, porém sua participação poderá contribuir para reunir maior conhecimento sobre o tema e auxiliar nos encaminhamentos futuros que possam viabilizar as condições necessárias para a inclusão escolar.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- Caso haja despesa decorrente da participação na pesquisa como transporte e alimentação as mesmas serão ressarcidas;
- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora responsável através dos contatos abaixo especificados;
- Será assegurada indenização caso ocorra algum dano permanente devido à sua participação nesse estudo;
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

- Seus dados serão manuseados somente pelos pesquisadores e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as suas informações ficará guardado sob a responsabilidade da Pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade e será destruído após a pesquisa.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo.
- Sua participação poderá ajudar no maior conhecimento sobre encaminhamentos futuros que possam viabilizar as condições necessárias para a inclusão escolar.

Dúvidas poderão ser esclarecidas com a pesquisadora principal Professora Hortência Macedo da Silva, RG 386.047-7, SSP/AM, tel.(92) 3581-6126 (92) 88026214, e-mail hortenciamacedo13@gmail.com, ou no seguinte endereço: Travessa Araguari, casa 73 Conj. Residencial Manôa – Cidade Nova I. Informações poderão ser obtidas no CEP da Universidade Nilton Lins, localizado na Av. Professor Nilton Lins nº 3259 – Parque das Laranjeiras, CEP

69.058-030, Manaus-AM, que funciona de 2ª a 6ª Feira, das 14:30 às 20:30 horas, telefone (92)3643-2170, e-mail: cep@niltonlins.br

Este documento será emitido em duas vias, sendo que uma será entregue ao participante e a outra via ficará com a pesquisadora, conforme Resolução 466 \ 12.

C O N S E N T I M E N T O

Eu _____ RG _____,
Sexo _____ Idade _____, Estado Civil _____,
Formação: Licenciatura em _____ Ano de conclusão: _____,
Tempo de atuação no magistério Público: _____,
Endereço _____,
Telefone _____ UF. _____,
Após receber uma explicação completa sobre os objetivos do estudo e sobre os procedimentos envolvidos, concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Manaus, _____ de _____ de _____

Participante

Anexo

Carta de Apresentação às Escolas

Ao Gestor da Escola Estadual

Nesta

Senhor Gestor,

Enquanto estudante de Mestrado em Educação pela Universidade do Minho em Portugal, através da Universidade Nilton Lins, venho por meio desta apresentar-me enquanto pesquisadora com o Projeto de estudo intitulado “A Educação de Alunos com Deficiência na escola regular: Um estudo sobre a diferença de perfil dos profissionais em relação à aceitação e a resistência à inclusão”. Considerando que esta Escola vem desenvolvendo um trabalho com a inclusão deste seguimento social, venho solicitar, com a devida autorização (anexa) do Secretário de Estado da Educação e Qualidade do Ensino Sr. Rossieli Soares da Silva, que me seja concedido espaço junto aos professores desta Instituição para que eu possa fazer aplicação de um questionário o qual será utilizado como instrumento de recolha de dados para a referida pesquisa.

Os professores que farão parte da pesquisa devem ser àqueles que desenvolvem ou que desenvolveram atividades docentes em turma do ensino médio que tenha matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais em qualquer das áreas de deficiência existentes. Sua participação neste trabalho será efetivada através do preenchimento de um questionário com informações referentes à sua concepção sobre inclusão e considerações sobre os benefícios da inclusão para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Informo ainda que a participação é voluntária, portanto, solicito que seja marcado um horário para que eu possa conversar com os professores e informá-los sobre as condições de participação, visto que, é necessária a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelo participante.

No aguardo do retorno o mais breve possível, subscrevo-me com saudações de consideração e apreço.

Manaus,de de 2014

Hortência Macedo da Silva
Pesquisadora
8802-6214/9169-4019